UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUARDO CARVALHO FERREIRA

A SOCIOLOGIA OU O *VIR-A-SER* DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR:

Articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008)

São Paulo
2016

EDUARDO CARVALHO FERREIRA

A SOCIOLOGIA OU O *VIR-A-SER* DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR:

Articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração:
Sociologia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Amaury Cesar
Moraes

São Paulo
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins não-comerciais, desde que citada a fonte.

Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
375.43
F383s | <p>Ferreira, Eduardo Carvalho
A sociologia ou o <i>vir-a-ser</i> de uma disciplina escolar: articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008) / Eduardo Carvalho Ferreira; orientação Amaury Cesar Moraes. São Paulo: s. n., 2016.
210 p.; ils.</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Sociologia 2. Disciplina 3. Reintegração 4. Currículo de ensino médio 5. Ensino médio 6. Institucionalização I. Moraes, Amaury Cesar, orient.</p> |
|-----------------|---|
-

FERREIRA, E. C. **A Sociologia ou o *vir-a-ser* de uma disciplina escolar:** Articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008). Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento : _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento : _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento : _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento : _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento : _____ Assinatura: _____

Para Manuela.

AGRADECIMENTOS

Redigir alguns agradecimentos aqui serve como uma parcela do reconhecimento da importância de algumas pessoas que fizeram parte dessa empreitada, mas a quem nem sempre nos lembramos de expressar nossa gratidão pelo apoio e motivação. Assim, se este trabalho existe isso se dá em boa medida por todas elas. Ao longo dos últimos anos, diversas pessoas me acompanharam nessa caminhada, entretanto, não poderia deixar de mencionar algumas em especial:

Minha companheira Aretuza pelo apoio e cumplicidade.

Meus pais pelo incentivo constante aos estudos e a formação profissional.

A Prof.^a Ana Paula Hey pela oportunidade de trabalhar no Laboratório de Ensino de Sociologia.

Ao Prof. Amaury Cesar Moraes pela orientação comprometida e qualificada.

Aos Profs. Celso Fernando Favaretto e Jaime Francisco Parreira Cordeiro pelas sugestões feitas no Exame de Qualificação.

As pessoas que gentilmente me atenderam e concederam seus depoimentos: Ana Laudelina Gomes Ferreira, Anita Handfas, Elisabeth da Fonseca Guimarães, Evelina Antunes de Oliveira, Ileizi Fiorelli Silva, Heloisa Martins, Nise Jinkings, Luiza Helena Pereira, Nelson Dácio Tomazi, Lejeune “Mato Grosso” Xavier de Carvalho, Paulo Roberto Martins, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça.

*Incessantemente interrogado,
o sociólogo interroga-se
e interroga incessantemente.*

Pierre Bourdieu

RESUMO

FERREIRA, E. C. **A Sociologia ou o *vir-a-ser* de uma disciplina escolar:** Articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008). 2016. 210 fls. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

A preocupação científica desta tese é evidenciar as condições que viabilizaram o estabelecimento do espaço de produção da disciplina escolar de Sociologia durante o seu recente processo de reintegração nos currículos do ensino médio entre os anos 1996 e 2008. Este processo é chamado aqui de *vir-a-ser* disciplina. Ao olhar para esse período, faço uma análise *sócio-histórica* demonstrando como foi sendo constituído e enredado o espaço de produção da disciplina como um todo, do projeto político ao educativo, do curricular ao acadêmico. A partir de uma análise e reflexão sociológica, buscou-se a compreensão das práticas e significados que estão na raiz desse processo, fato que nos remeteu a investigar tal conjuntura, seus agentes, seus discursos, seus eventos e suas políticas. Com esta pesquisa buscamos aprofundar o entendimento sobre o processo social, político, educacional e acadêmico pelo qual a disciplina escolar de Sociologia foi submetida antes de se tornar um “dado atemporal na chamada gramática escolar”. A justificativa para isso reside na busca pela compreensão mais aprofundada de um período *sui generis* da história da disciplina, onde não apenas fora conquistada sua reintegração curricular, mas, sobretudo, representou a retomada do interesse acadêmico e científico sobre a temática, encampando novos padrões de dependência para a disciplina e circunstanciando uma nova fase de desenvolvimento para a mesma.

Palavras-chave: Sociologia. Reintegração. Currículo. Ensino Médio. Institucionalização.

ABSTRACT

FERREIRA, E. C. **Sociology or the come-to-be from a school subject:** The joints between spaces, institutions and specialized professional (1996-2008). 2016. 210 p. Dissertation (Doctorate) – School of Education, University of São Paulo, 2016.

The scientific concern of this dissertation is to make it evident the conditions that paved the way to make room to produce the school subject of Sociology during its recent process of being reintegrated in the high-school curricula between 1996 and 2008. I call this process *come-to-be* discipline. Looking back at this period, I conduct a *socio-historical* analysis in order to demonstrate how the space for the production of such discipline as a whole was made up and weaved, from the political project to the educative project, from curriculum to academic. Based on a sociological analysis and reflection, I have attempted to understand the practices and meanings that can be found in the roots of this process, a fact that that impelled me to investigate such scenario, its agents, its speeches, its events, and its policies. By means of this study, I sought to reach an in-depth comprehension about the social, political, educational, and academic process which the school subject of Sociology has gone through before becoming some sort of “timeless data in the so called school grammar”. The reason for that lies in the search for a deeper understanding of a peculiar period in the history of the discipline, where not only it was reintegrated to the curriculum, but mainly it represented the resume of the academic and scientific interest about this topic, encompassing new patterns of dependency for the discipline and providing the circumstances for a new phase of its development.

Key words: Sociology. Reintegration. Curriculum. High School. Institutionalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Projeto de Lei 3.178/97	66
Figura 2 – Jornal Folha de São Paulo. 17/09/2001	91
Figura 3 – Ofício nº 1181 SF. Comunica a aprovação do projeto.	92
Figura 4 - Ofício nº 494/2001. Comunica ao Senado Federal o veto.	94
Figura 5 – Jornal Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano. 10/10/2001	94
Figura 6 - Reunião com o Ministro Fernando Haddad.....	108
Figura 7 – Jornal Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano. 07/06/2006	109
Figura 8 – Jornal Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano. 08/07/2006	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevistados.....	39
Quadro 2 – Roteiro de temas para as entrevistas	41
Quadro 3 – Exemplos de <i>retomadas</i> e <i>questões-trampolim</i>	42
Quadro 4 – Áreas curriculares.....	73
Quadro 5 – Organização Curricular e Proposta Pedagógica	74
Quadro 6 – Conteúdo da proposta dos PCNEM	83
Quadro 7 – Organização da proposta curricular dos PCNEM	84
Quadro 8 – Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais.	95
Quadro 9 – Organização da proposta curricular das OCNEM.....	116
Quadro 10 – Indicadores.....	143
Quadro 11 – Grau de participação (1996 – 2008).....	144
Quadro 12 - Grau de notoriedade (1996 – 2008)	145
Quadro 13 – Configuração do universo dos especialistas (1996 – 2008)	146
Quadro 14 - Perfil dos especialistas.....	147
Quadro 15 - Entrada na temática	153
Quadro 16 – O “ensino de Sociologia” como componente curricular	164
Quadro 17 – Resumo das principais produções científicas/acadêmicas entre 1996 e 2008	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABCP	Associação Brasileira de Ciência Política
ALAS	Associação Latino Americana de Sociologia
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOP	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em C. Sociais
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APSERJ	Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro
ASB	Associação dos Sociólogos do Brasil
ASESP	Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPL	Confederação Nacional dos Profissionais Liberais
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
FNS	Federação Nacional dos Sociólogos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINSOCIÓLOGOS	Sindicato dos Sociólogos do Rio Grande do Sul
SINDSOCPR	Sindicato dos Sociólogos do Estado do Paraná
SINSESP	Sindicato dos Sociólogos de São Paulo
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESP	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação

O âmbito da disciplina escolar de Sociologia	16
--	----

Introdução

Desenvolvendo o programa da pesquisa	20
Questão e problemática	25
Notas metodológicas	30
Plano da tese	44

Primeira parte

A história

1. Um pequeno <i>détour</i>	47
1.1. Em busca de um campo profissional	47
1.2. Anos oitenta/anos noventa	52
2. A lei 9.394/96 e as primeiras interpretações sobre o ensino de sociologia	58
3. A campanha nacional pela obrigatoriedade e suas estratégias de legitimação	62
3.1. Os primeiros anos	62
3.2. (1997 – 1998): A associação entre sindicalistas e especialistas	64
3.3. (1999 – 2000): Um projeto disciplinar em disputa	79
3.4. (2001 – 2002): Sob efeito do veto	87
3.5. (2003 – 2004): Um novo projeto de lei	98
3.6. (2005 – 2006): A promessa da obrigatoriedade	104
3.7. (2007 – 2008): A alteração do Art. 36º	118
4. A afirmação da <i>nova</i> disciplina	127

Segunda parte

Os agentes e os discursos

1. O contexto de produção da disciplina	129
2. A emergência de uma comunidade de especialistas	130

2.1. As propriedades dos especialistas	141
3. A integração do “ensino de Sociologia” nos cursos de Ciências Sociais	157
4. A construção dos objetos de ensino	169
5. A formulação de domínios para a pesquisa e a agenda intelectual	180
6. A legitimação da disciplina	190

Considerações finais

A sociologia ou o <i>vir-a-ser</i> de uma disciplina escolar	192
--	-----

Referências bibliográficas	195
---	-----

Apresentação

A questão de se saber se a sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário se coloca entre os temas de maior responsabilidade, com que precisam se defrontar os sociólogos do Brasil. Os interesses profissionais alimentam a presunção de que seria uma medida praticamente importante e desejável a introdução da sociologia no currículo da escola secundária brasileira.

(FERNANDES, 1955, p. 89)

O âmbito da disciplina escolar de sociologia

Tratar da história da disciplina escolar de Sociologia significa considerar, mesmo que sucintamente, alguns dos detalhes mais importantes do seu processo de transformação em disciplina ao longo do século 20. O excerto que abre esta apresentação traz o questionamento exposto por Florestan Fernandes no texto *O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira*, apresentado em debate no I Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), em 1954, e depois, inserido na obra *A Sociologia no Brasil*, de 1977. Nesse texto, que pode ser considerado como a mais clássica referência sobre a temática escrita até hoje, são caracterizados alguns problemas referentes ao ensino escolar de Sociologia, materializando uma contribuição atemporal para os especialistas, mesmo tratando de situações pertinentes a outra época. Isso porque, no cerne dos seus argumentos, residem algumas questões sociológicas relacionadas com os dilemas básicos da integração da Sociologia no sistema educacional brasileiro, expondo seus entraves e constatando que a sua posição no sistema de ensino oscilou, desde sempre, de maneira irregular e por vezes “ao sabor das inspirações ideológicas do momento” (FERNANDES, 1955, p. 94).

Em sua busca por *status* disciplinar, a Sociologia sempre esteve numa posição de quase institucionalizar-se definitivamente na educação básica, contudo, isso demorou muito a acontecer, fazendo com que essa divergência tenha sido sua marca registrada. Muito já se especulou acerca das possíveis causas, mas o que se sabe mesmo é que a disciplina quase sempre ocupou uma posição inferior nos currículos. Desta forma, resta então nos questionarmos sobre quais seriam as

razões de ela ter sido historicamente eclipsada por outras disciplinas e se sua história deve ser interpretada “em termos de conflito de matérias em relação a status, recursos e territórios”. (GOODSON, 2010, p. 120)

Sua história por vezes interrompida (Cf. MACHADO, 1987; SANTOS, 2002; SILVA 2006; MORAES, 2011) mostra que seus momentos de reintegração não significaram sua institucionalização, ao contrário, a disciplina quase sempre ficou nessa posição *inferior* e o saldo foi uma constante dificuldade de responder as perguntas referentes à definição das suas funções na organização curricular. É interessante, que essa dificuldade em se autodefinir parece refletir também a oscilação do reconhecimento das Ciências Sociais brasileiras, que desde fins dos anos 1970, tem apresentado uma “crise de relevância” (SORJ, 1995, p. 313). Desta forma é que o problema da *intermitência* como obstáculo a institucionalização da disciplina ganhou centralidade na reflexão ao longo do século 20. As questões que estiveram sempre presentes nas reflexões sobre a integração da disciplina foram, especificamente, saber o que tem aconselhado a sua obrigatoriedade nos currículos e saber como estes têm sido negociados.

Contudo, caberia também perguntar aqui de onde vinham as *inspirações ideológicas* mencionadas por Florestan Fernandes, já que suas razões diversas acabaram por reverberar na produção e existência da disciplina. Ora, seriam essas inspirações oriundas dos governos ou dos currículos, ou então, seriam elas condicionadas pela reticência das Ciências Sociais brasileiras com o ensino e a formação de professores para a educação básica. São termos que precisam ser esclarecidos. Acredito que seja uma *mea culpa* entre as partes, até porque, os estudos atuais já derrubaram a tese de que tal oscilação estaria intimamente ligada somente às restrições das estruturas curriculares das diversas reformas de ensino do século 20. O que representa atribuir também uma parcela de responsabilidade à declarada negligência das Ciências Sociais em fomentar a disciplina, ainda que intelectuais do passado tenham proclamado a importância da sua integração e que esse seria um tema relevante para as Ciências Sociais.

Desde as primeiras interpretações, têm se relacionado o imaginário da disciplina a uma forma oportuna de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal para “atingir as funções que a ciência precisa desempenhar” (FERNANDES, 1955, p. 90), sobretudo na sua capacidade de formação das

mentalidades. Entretanto, sabemos que suas dificuldades institucionais foram sempre recorrentes. Observa-se, que ao contrário de outras disciplinas consideradas mais bem sucedidas, a Sociologia oscilou, por um longo período, na marginalidade dos currículos antes de alcançar uma definição que a alçasse a outro nível. Pode-se afirmar que até a campanha pela sua obrigatoriedade, na virada do século 20, a disciplina foi praticamente invisível. Mas, com os resultados da campanha, veio também a necessidade de se criar uma nova legitimidade, resgatando sua importância e relacionando-a com os aspectos mais utilitários das Ciências Sociais. Esta estratégia deu resultado, porque, entre 1996 e 2008 a Sociologia conquistou gradativamente seu lugar nos currículos do Ensino Médio.

De fato, a questão da institucionalização da disciplina escolar nunca tinha sido encarada de verdade até então. Entendido em seu sentido mais amplo, o discurso da institucionalização de uma disciplina significa dar a ela o caráter de coisa estabelecida dentro de um dado sistema de ensino, mas, sobretudo, representa a consolidação de um campo de controle simbólico para a mesma, com produção e hierarquias próprias. Por isso, esse é um período bastante relevante da sua história. Com ele inicia-se uma nova etapa para a disciplina e as consequências disso repercutiram tanto nas políticas curriculares, quanto no campo acadêmico das Ciências Sociais, pois, a partir daí o desenvolvimento da disciplina passou a ganhar novos contornos.

Iniciou-se um novo momento, permeado por empreendimentos pertinentes a criação de novos espaços de produção para a disciplina. No final dos anos 1990 surgiram os primeiros indícios de uma nova articulação de interesses em torno da temática, mormente a entrada de novos agentes. Tal circunstância passou a firmar um paralelismo estreito entre a disputa pela reintegração da disciplina e sua institucionalização. O elemento de diferenciação decisivo dessa nova etapa constitui, sobretudo, no tipo de prática logrado por esses novos agentes envolvidos na produção da disciplina que imprimiu uma dinâmica intensa e de transformação rápida.

Em outras palavras, a história da disciplina no período entre 1996 e 2008, constitui um aspecto *sui generis* no quadro das transformações passadas por ela desde os seus primeiros tempos, assumindo uma determinada feição por conta da inserção de novos espaços de produção e novos interlocutores. Tudo isso culminou

na sua reintegração em 2008 e no avanço significativo de suas propriedades políticas e pedagógicas.

Com esse esforço, firmo a ideia de que este trabalho resulta de uma tentativa de interpretação da dinâmica social e intelectual da disciplina escolar de Sociologia a partir da investigação sobre a produção das ideias, dos debates e da formação de seus espaços de produção durante o período de 1996 a 2008. Essa revisão da história da disciplina serve para demarcar os condicionantes da *nova* disciplina escolar de Sociologia, além de fornecer as pistas para a compreensão dos acontecimentos que marcaram a sua reintegração. Essa análise da evolução institucional da disciplina é tão subjetiva quanto objetiva, contudo, tem como tarefa maior reforçar a ideia da sua evolução paradoxal. Por fim, espero que este estudo contribua para o avanço das pesquisas sobre a temática.

Introdução

[...] Inserir um conteúdo novo dentro do sistema escolar não parece ser uma tarefa fácil, ainda mais quando se trata de um conteúdo potencialmente crítico, que tem por objeto a sociedade ela mesma.

(CHATEL, 1989, p. 04)

Desenvolvendo o programa da pesquisa

Não é simples falar sobre os dilemas que envolvem a inserção de uma disciplina¹ na organização curricular como um todo. Muito menos quando se trata de analisar as suas perspectivas e os seus obstáculos. Concordo com Elisabeth Chatel, pois, inserir um conteúdo no sistema de ensino não é tarefa das mais fáceis de realizar, seja no Brasil ou em outro lugar. Para compreender tal complexidade basta resgatarmos a história de algumas das principais reformas educacionais contemporâneas e seus intrincados mecanismos de legitimação curricular. Sabe-se, já há algum tempo, que a demanda pelas disciplinas escolares responde às influências do contexto global da sociedade e as suas necessidades de formação específicas. É como disse Michael Young em *Knowledge and Control* (1971), “currículos são, sim, invenções sociais”, já que eles não poderiam ser entidades abstratas, rígidas e fechadas, pois seu desenvolvimento, evolução e transformação estão submetidos ao jogo competitivo travado na relação entre educação e sociedade.

Para o bem ou para mal, historicamente, tem sido por intermédio das disciplinas que o conhecimento é transmitido nas escolas. A rigor, as disciplinas escolares devem ser vistas como campos de poder – sócio-político e acadêmico – inseridos em um espaço de produção repleto de disputas em torno de interesses, ações e significados. Ivor Goodson escreveu com Colin Marsh, no livro *Studying school subjects* (1996), que as disciplinas escolares são práticas institucionalizadas que proporcionam uma estrutura para a ação escolar, referindo-se ao entendimento de que as mesmas são produtos de escolhas que antecedem os fatores estritamente

¹ André Chervel (1999) observa que até o fim do século XIX, o termo *disciplina escolar* referia-se aos aspectos normativos e de controle dos estabelecimentos de ensino. O que designamos hoje como disciplina naquela altura era definido como “curso” ou “matéria”.

epistemológicos e que a sua inserção nos currículos depende das condições sociais, políticas, econômicas e, sobretudo, científicas e acadêmicas. Contudo, o desafio teórico é perceber isso ao analisar o desenvolvimento de uma disciplina em particular, já que cada uma assume um projeto a ser realizado, quer dizer, elas são pensadas e inseridas para fornecer, pelo menos teoricamente, soluções para problemas mais amplos.

Por esse motivo, a pesquisa sociológica, preocupada com o estudo das disciplinas escolares, precisa considerar todo esse complexo de relações que envolve a *fabricação* de uma disciplina, buscando sempre escapar de interpretações não comprometidas com um ponto de vista histórico. Essa complexidade a respeito da concepção das disciplinas escolares corresponde à descrição de um problema caro a Sociologia da Educação contemporânea², a dizer, a compreensão do complexo jogo de condições que envolvem a institucionalização de uma disciplina no currículo em determinada época. Tal processo é complexo por se revestir de uma série de estratégias e mecanismos de classificação e de legitimação que atuam para estabelecer e consolidar a nova área disciplinar, além de dotá-la de uma força política capaz de assegurar seus interesses e alimentar sua continuidade.

Compreender esse discurso da institucionalização também requer considerar o fato de que o desenvolvimento de uma disciplina escolar não é linear, pelo contrário, ela é construída na dialética da ação externa e da sua autodeterminação. “Nesse processo, os atores envolvidos empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas. Dessa forma, as disciplinas escolares respondem a objetivos sociais da educação, segundo rumos de institucionalização próprios” (LOPES & MACEDO, 2002, p. 80). Sua concretude não reside somente em conteúdos, tão importante quanto, é o seu discurso e a força de sua comunidade, pois serão estes a determinarem os seus lugares na hierarquia do currículo.

Interrogar a institucionalização de uma disciplina representa recorrer à sua história – fatos e dados – para explicar por que ela seguiu por um caminho e não por

² “O desenvolvimento dos sistemas de ensino transformou a disciplina escolar no elemento de organização curricular mais reconhecido por alunos e professores, assim como pela própria sociedade. Essa constatação fez com que inúmeros estudos sociológicos de currículo (Cf. WATSON, 1909; MUSGROVE, 1968; YOUNG, 1971; ESLAND e DALE, 1973; WILLIAMS, 1975) se preocupassem em compreender como o trabalho acadêmico se organizou prioritariamente em torno de disciplinas”. (LOPES & MACEDO, 2002, p. 80)

outro em determinado momento, expressando a preocupação com suas determinações políticas e sociais. Esse esforço poderá explicar seus processos de seleção, conservação ou exclusão. A imagem de equilíbrio e imutabilidade deve ser contrariada pela aceção de que as disciplinas como constructos socialmente estabelecidos respondem a certas tradições e por isso são arguidas pelos debates e disputas entre grupos e/ou subgrupos que compõem seu espaço de produção e que, igualmente, essas disciplinas correspondem às interpretações geradas pelas políticas educacionais e pela sociedade.

Tal postura questionadora nos permite superar uma visão internalista e um pouco ingênua “de uma disciplina como uma comunidade de especialistas compartilhando pacificamente conteúdos, métodos, pressupostos, problemas e fronteiras, e trabalhando juntos para o seu desenvolvimento” (MOREIRA, 2012, p. 32). Adianto que o imbróglio que corresponde à institucionalização de uma disciplina extrapola a noção de comunidade epistemológica fechada, demonstrando que a mesma se realiza sempre em relação aos interesses e valores promovidos pelas mudanças curriculares e pelas transformações no campo científico-acadêmico. Essa ressalva é feita por Dominique Julia (2002, p. 44) quando ele diz que devemos estar atentos ao estatuto de historicidade das disciplinas e tentar restituir seus dispositivos de maneira coerente com suas inter-relações próprias a cada época, a fim de evitar a tentação importante de “não estabelecer genealogias enganosas, buscando a todo custo recuperar as origens de uma disciplina em tal ou qual segmento antecedente”. De forma geral, esta tese tratará deste registro e, em particular, do caso da Sociologia.

Em sua condição atual a disciplina escolar de Sociologia pode até parecer estável e consensual, no entanto ela mantém uma longa tradição de resistência e dúvidas sobre sua legitimidade. Ao olharmos para o período que antecedeu à sua recente reintegração é factível pensar que o seu projeto disciplinar fora motivo de algumas disputas ideológicas no que competia à sua definição, ação e mudança no currículo, produzindo uma história disciplinar mediada por conflitos, negociações, lutas e interesses dos grupos e subgrupos que buscaram reintegrá-la no sistema de ensino escolar. O contexto que se formou com os acontecimentos referentes a esse período ficou marcado por processos de arquitetura complexa e permeado de

elementos sobrepostos pela conjuntura política brasileira e pelas referências científicas e acadêmicas das mais variadas.

A Sociologia retornou tardiamente ao nosso sistema de ensino, após sua reintegração ter demorado alguns anos para se concretizar, perturbada pela compreensão que dela tinham os governos e alguns setores do campo educacional. Sabemos que a disciplina foi legalmente reintroduzida a partir de 2008, após anos de disputas e questionamentos acerca de sua obrigatoriedade, tendo sido reclamada notadamente depois de aparecer como conhecimento legítimo na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Sabemos também que o período entre 1996 e 2008 marcou não só sua reintegração na educação básica, sobretudo, a consolidação de uma comunidade de especialistas e a integração da temática como um campo de investigação emergente, todos trabalhando em favor da lapidação dos contornos da disciplina.

Partindo deste pressuposto, proponho uma incursão pela história recente da disciplina para reestabelecer os seus condicionantes e remarcá-los desde os seus primeiros acontecimentos, dimensionando os fatores que impulsionaram o movimento pela sua reintegração, seus principais dilemas e as dificuldades da negociação de seu projeto disciplinar, com a intenção de demonstrar o andamento dos acontecimentos entre os anos de 1996 e 2008. Para recriar essa narrativa e tentando não cair em teleologias, analisarei desde as suas escolhas iniciais até sua efetiva reintegração. Com isso, poderemos entender melhor os reais significados empregados no projeto disciplinar, as intenções de seus agentes, o contexto político, suas inspirações e características, suas controvérsias. O exame destas questões nos remete a analisar as estruturas do sistema de ensino e questionar como seus aspectos interferiram na negociação do projeto disciplinar da Sociologia no Ensino Médio. Contudo, refere-se também ao papel desempenhado pelas Ciências Sociais brasileiras na sua produção.

Combinando o estudo dessas estruturas com a história da disciplina, a partir dos fatos encontrados e dos relatos dos agentes que participaram do processo de reintegração, destaco os acontecimentos que deram materialidade ao período estudado: os projetos de lei, a elaboração de propostas curriculares, a luta sindical, a produção acadêmica, a entrada das sociedades científicas, a abertura do mercado editorial, os encontros e congressos, dentre outros. É aí, na análise desse conjunto

de eventos que encontrei as respostas para as perguntas que encabeçam esta tese e que, entre outras razões, se insere o meu interesse por este tema ao qual venho me dedicando nos últimos anos.

Intitular esta tese de *A Sociologia ou o vir-a-ser de uma disciplina escolar: articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008)* poderá gerar algumas ambiguidades que devem ser elucidadas logo de início. Alguns leitores poderão entender que isso representa a minha pretensão de fazer um registro teórico conclusivo sobre o período, mas esse não é o caso. Assim, o que estou falando é sobre como objetivar eventos e acontecimentos de um caso particular em um determinado período histórico sem cair na tentação de um discurso generalizador e divorciado das relações de poder que o estruturaram. Com esta tese tento compreender os mecanismos que operaram na recente constituição histórica da disciplina escolar de Sociologia a partir do discurso da sua reintegração e institucionalização. Não tenho em vista utilizar um sistema complexo de conceitos e teorias, apenas uma série de ideias para pensar os dados recolhidos, as entrevistas realizadas e os lugares representados.

Desta forma, nas condições atuais, entendo que uma pesquisa como esta se constitui como parte de um campo que ainda está sendo decifrado e, portanto, confronta-se com essa necessidade de formular perguntas e instrumentos metodológicos enraizados na análise intensiva dos dados coletados. Isso significa interagir de maneira crítica sobre o que está em jogo e sobre o que significam os objetos e eventos que nele têm lugar. É tarefa de um trabalho acadêmico expandir a capacidade da pesquisa em lidar com novas ideias e problemas. Assim, um dos objetivos desta tese é, também, proporcionar um instrumento de trabalho e de pesquisa que seja útil para os interessados na temática e que sugira novas pistas para o estudo do assunto.

Por essa razão, nesta apresentação caminho na direção daquilo que me parece essencial, que é apresentar *a priori* o programa de pesquisa desenvolvido para refletir mais precisamente sobre as relações que envolveram esse processo de *vir-a-ser* disciplina, objeto desta tese. Por isso, antes de tudo, nas próximas seções buscarei introduzir e delimitar o campo de estudo escolhido. Acredito que isso seja essencial e tentarei fazê-lo de maneira não linear, mas supostamente progressiva, apresentando e confrontando algumas ideias e hipóteses que nortearão a pesquisa.

Questão e problemática

Por trabalhar nos últimos anos em pesquisas sobre o tema acumulei ideias que agregadas forneceram as bases para subsidiar e desenvolver este programa de pesquisa, tendo examinado uma ampla série de bibliografias sobre Sociologia da Educação e do Currículo, em especial sobre as disciplinas escolares, para aprofundar o entendimento sobre o processo social e político pelo qual as disciplinas escolares – em particular a Sociologia – são submetidas, antes de se tornarem “dados atemporais na chamada gramática escolar” (GOODSON, 2008, p.14). Após esses anos de pesquisas sobre a temática, muitos questionamentos ainda me impõem desafios.

O maior deles é, sem dúvida, a compreensão das condições às quais a disciplina submeteu-se em seu recente processo de reintegração ao sistema de ensino escolar brasileiro. Tal ambição advém do interesse em compreender *como, a partir do que, de quem* o seu projeto político, educativo e científico foi sendo construído ao longo dos anos que antecederam à sua “volta” como disciplina escolar. Esta ambição se amplia, ao considerarmos que esta é uma problemática que pode servir aos nossos colegas, acadêmicos e professores da educação básica, por suscitar, dentre outros aspectos, o debate sobre a fabricação da disciplina e dos desafios do seu ensino.

Renascido ao final do século XX, em um contexto marcado pela inserção de novas formas de regulação oriundas da última grande reforma educacional brasileira, o ensino escolar de Sociologia tem alcançado desde então um progressivo reconhecimento como disciplina presente no currículo da educação básica brasileira. De fato, desde então muito se tem debatido sobre a negociação de uma agenda para a disciplina no currículo escolar.

O ano de 1996 torna-se importante para a educação brasileira, pois marca a chegada, ainda que tardia, da transição democrática para a educação, embora também um tanto ambígua. O projeto de LDB que vinha tramitando no Congresso Nacional desde 1988, de relatoria do deputado Jorge Hage, por efeito de várias manobras, acaba abandonado e em seu lugar é aprovado o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, que é sancionado sob denominação de LDBEN n. 9.394/96. Nesta lei, Sociologia é nomeada claramente, junto com Filosofia; no entanto, o tratamento a ser dado a ambas permanece obscuro. (MORAES, 2011, p. 369)

O período que se inicia a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira de 1996 estabeleceu um contexto que colocou a disciplina escolar de Sociologia diante de uma grande inflexão, difundindo entendimentos, interesses, divergências e indefinições em relação à pertinência de sua presença como componente curricular obrigatório. Isso sucedeu, principalmente, porque o texto da Lei 9.394/96 não foi suficientemente claro quanto às disposições do Art. 36º, gerando a própria polêmica sobre a obrigatoriedade da disciplina. “O prejuízo provocado pelo Art. 36º da LDB, que impulsionou a luta pela obrigatoriedade, concentrou-se, justamente, no fato de Filosofia e Sociologia terem sido concebidas como conhecimentos - e não disciplinas - necessários ao exercício da cidadania” (GUIMARÃES, 2012, p. 84). A partir daí, iniciou-se um grande debate político e acadêmico sobre o seu real significado, fazendo emergir uma comunidade de especialistas e um apanhado razoável de Leis e Pareceres curriculares.

O momento que segue a promulgação da Lei 9.394/96 marca, por assim dizer, o início de uma série de dificuldades institucionais para a disciplina. E por isso, tanta discussão em torno de qual lugar ela deveria ou não ocupar. Essa norma que sancionou as novas formas de regulação para a educação foi positivada em um contexto de amplas reformas na sociedade brasileira. Esse foi um período de mudanças em nosso país, marcado pela expansão do modelo neoliberal de gestão política e econômica, onde, a necessidade de uma reforma educacional fora estabelecida como fator essencial para o desenvolvimento produtivo, no sentido da provisão de qualificação e especialização da mão de obra e do mercado de trabalho.

A regra geral dessa reforma educacional – a ampliação do acesso à educação básica e a flexibilização dos seus currículos, tida como uma proposta de modernização – na prática talvez não tenha se realizado, mas, certamente que essa reforma apresenta alguns elementos progressistas, como ao enfatizar a ampliação do acesso a certos conhecimentos, maior participação e tentativa de promoção da cidadania. O que, por suposto, torna nossa análise teórica mais difícil. Em particular na questão do currículo, o que se pretendia era colocar em prática uma nova filosofia de ensino e organização dos cursos escolares.

Nos últimos anos, vimos enfrentando um aumento considerável, por parte do Ministério da Educação, da centralização das decisões curriculares com a formulação tanto de diretrizes e guias curriculares,

quanto de padrões de desempenho para sistemas nacionais de avaliação. Em todos esses documentos, o conceito de competência assume papel central. (MACEDO, 2002, p. 115)

Como parte desse processo de reforma, novos conhecimentos foram introduzidos, a fim de contemplar um currículo mais diverso e flexível. Dentre esses novos conhecimentos reapareceu a Sociologia³ como um eixo temático, cujo foco era o “domínio dos conhecimentos necessários à cidadania” (Cf. BRASIL, 1996). Entretanto, essa situação não a caracterizava enquanto uma disciplina em *stricto sensu*, dando início a uma disputa política em torno da sua disciplinarização, fato que perdurou pelos anos que se seguiram, até a sanção da Lei 11.684, de 02 de junho de 2008⁴. Tal direcionamento inaugurou um amplo leque de possibilidades para a disciplina, na mesma medida em que revelou alguns de seus desafios mais perenes. Esse período correspondente ao processo de reintrodução ficou marcado por alguns acontecimentos importantes no que diz respeito à elaboração da disciplina e que merecem ser analisados com cuidado.

Assim, este trabalho de pesquisa tenta reconstruir essa recente história social da disciplina de Sociologia para demonstrar como o seu projeto político, educativo e acadêmico foi sendo produzido até a sua reintegração ao sistema de ensino brasileiro. Já se verificam alguns trabalhos e pesquisas nesse sentido, contudo, grande parte da produção sobre o tema ainda se concentra mais no terreno das práticas e das metodologias de ensino⁵, o que é muito importante nos estudos sobre uma disciplina. Entretanto, o tipo de pesquisa sociológica aqui proposto está mais preocupado com o processo político anterior às práticas. No caso específico da

³ O resgate dos conhecimentos sociológicos em relação ao currículo parece totalmente calculado, e assim, não existe nenhum tipo de confusão. Sabe-se que a disciplina escolar de sociologia já cumpriu com essa determinação em outros momentos da sua história (Cf. MEUCCI, 2006). Por algumas razões estabelece-se uma relação do conhecimento escolar de sociologia com um tipo de conhecimento mais técnico ou profissional.

⁴ Altera o Art. 36º 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)

⁵ Os trabalhos que têm sido feitos pelos estudiosos sobre a questão do ensino escolar de sociologia, principalmente os do período pós LDB/96, “têm avançado para análise do conteúdo e dos sentidos atribuídos ao ensino de sociologia em diferentes contextos, tendo sido enriquecidos nas últimas décadas com pesquisas sobre manuais, representações de professores e alunos, funções do ensino e problemas de definições de conteúdos e métodos” (SILVA, 2006, p. 40). Alguns levantamentos estatísticos demonstram a ampliação da quantidade de grupos de pesquisa na área de Sociologia sobre a Sociologia na educação básica, principalmente nos últimos cinco anos. (Cf. NEUHOLD, 2011)

Sociologia acompanhamos o surgimento e a consolidação de um contexto *sui generis* a seu favor antes dela retomar o status de disciplina.

[...] a aprovação da Lei 11.684 não se caracterizou pela magnitude de um movimento nacional organizado, capaz de arregimentar representantes de todos os estados. Foram pequenos grupos de políticos, intelectuais e entidades científicas, muitas vezes, divergentes em seus propósitos, que encabeçaram ações de diferentes naturezas, algumas de cunho mais acadêmico, outras políticas e ideológicas. (GUIMARÃES, 2012, p. 82)

Por esse motivo, é importante descrever e caracterizar o estado das coisas que fizeram parte disso, pois assim será possível vislumbrar com mais clareza seu processo de desenvolvimento. As dificuldades de se estabelecerem algumas relações consensuais sobre a sua obrigatoriedade fora objeto frequente nos debates, dentro e fora da academia. À primeira vista, parece que o somatório das consequências históricas desse dissenso criou uma comunidade de especialistas em torno da disciplina que, mesmo dissonante, fortaleceu a disputa mais ampla pela reintegração da disciplina. “Começou, então, a mobilização pela obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia e o resto nós sabemos, as idas e vindas do processo. No fim, creio que serviu para criar uma comunidade de professores, universitários e de Ensino Médio, voltados para a questão do ensino de Sociologia”⁶ e assim, as reivindicações sobre o ensino escolar de Sociologia assumiram um caráter polissêmico.

A preocupação central desta tese é a reconstrução desse processo de negociação da disciplina no período entre 1996 e 2008, a partir da dinâmica dessa comunidade, dos seus agentes e dos acontecimentos que consolidaram seu projeto disciplinar, desencadeando a sua obrigatoriedade e reintegrando-a também como campo de investigação científica e acadêmica, resgatando uma tradição esquecida na história das Ciências Sociais brasileiras. Por isso, existem algumas questões fundamentais que precisam ser esclarecidas, para entendermos a lógica das disputas que deram corpo à posterior alteração na lei. Assim, é essencial recuperar, minuciosamente, os acontecimentos desse período para caracterizar essa morfologia bastante particular, onde instituições, entidades, agentes e discursos se

⁶ Trecho da entrevista concedida pelo Professor Amaury Cesar Moraes à seção “Sociólogos e Sociologia”, Edição 37, Revista Sociologia.

consolidaram. Buscou-se, nesta tese, reconstituir o conjunto das situações decisivas, dos acontecimentos e dos discursos sobre a disciplina no período chamado de “campanha pela obrigatoriedade” (MORAES, 2011). Como dito anteriormente, esse foi um momento conturbado de disputas em torno do seu projeto político pedagógico, da geração de novas disposições sobre o seu ensino e do estabelecimento de uma atividade sindical e acadêmica fundamentais para sua legitimação.

Assim, o olhar recaiu sobre os fatos e os agentes que participaram desse processo de reintegração da disciplina escolar e que acabaram por produzir representações políticas, científicas e pedagógicas sobre ela. Para alavancar tal debate, precisamos delimitar as tensões existentes nesse espaço composto por sociólogos, sindicatos, associações científicas, professores de todos os níveis e orientações curriculares. Interessou-me fazer uma análise da disciplina para compreendermos os seus condicionantes sociais, a delimitação das suas práticas, as tomadas de posição, os conflitos entre o *habitus* sociológico e a estrutura do campo escolar como um todo. Para caracterizar as relações que se estabeleceram neste período, suas disputas, suas lógicas, seus pressupostos e as formas de racionalidade assumidas, havemos de recompor tudo isso como objeto de pesquisa científico-acadêmica, nos registros do arranjo institucional que se formou.

Com esta investigação, me propus a fazer um pequeno retorno à história recente da disciplina, percorrendo os acontecimentos e os debates transcorridos nesse processo de reintegração, para, então, provocar uma reflexão coletiva sobre um período onde o ensino escolar de Sociologia era condenado por uns com gritos de insatisfação e acolhido por outros como salvação contra o modelo escolar hegemônico, mas que, na prática, carecia de compreensão de todos os lados envolvidos. Com a facilidade do passar dos anos, podemos olhar para trás e fornecer uma exposição mais concisa para explicar, nas suas conexões internas, o curso da história da disciplina desde a Lei 9.394/96 e, assim, reduzir as dúvidas e as interpretações equivocadas que perduram a respeito dos acontecimentos que antecederam a sua volta.

Notas metodológicas

Após a sua reintrodução nas discussões curriculares dos anos 1990, a disciplina escolar de Sociologia na educação básica respondeu uma série de interrogações sobre sua necessidade e legitimidade frente ao discurso de modernização da escola. Apesar de muito contestado, o processo recente de reintegração da disciplina foi bem sucedido, considerando os desafios da inserção de um conteúdo relativamente novo no contexto do quadro geral do currículo oficial. Entretanto, também sabemos que não foi um processo simples, já que seu ensino fora bastante questionado e muitas reflexões e opiniões o trataram de maneira sumária e caricatural, demonstrando até certo ponto um desconhecimento sobre sua história, realidade e atividade.

Nesse sentido, é também objetivo desta pesquisa, promover uma reflexão mais aprofundada sobre a história para compreender o presente, reconstruindo, teoricamente, alguns dos aspectos importantes do estabelecimento e promoção da Sociologia como disciplina escolar. Para isso, metodologicamente, buscou-se fazer um estudo *sócio-histórico* da disciplina.

O próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico. (FORQUIN, 1992, p. 43-44)

No Brasil dos últimos vinte anos evidenciou-se um amplo contexto de reconstituição dos estudos sobre as disciplinas escolares, em seus diversos níveis de especialidade e áreas de conhecimento. Os estudos sobre as disciplinas escolares só recentemente começaram a se pronunciar sobre esse caráter histórico e político da sua constituição e transformação, pois passaram a considerar, dentre

outros detalhes, que a disciplina escolar precisa ser analisada como um constructo discursivo social, político e acadêmico.

Um estudo sociológico e histórico precisa compreender que a disciplina escolar é “uma construção social que possui intersecções com os padrões de relações sociais e as suas estruturas, além de intimamente implicadas nos processos de reprodução e transmissão cultural” (GOODSON & MARSH, 1996, p.01). O primeiro passo é aceitar também que os estudos sobre as disciplinas escolares são essenciais para compreender os problemas da escolarização como um todo, fato que por vezes é negligenciado. O estudo das disciplinas são elucidativos por carregarem em sua história social aspectos multifacetados, já que são definidas e negociadas em diversos espaços sociais e por um número variado de agentes.

Essas relações objetivas são as relações entre as posições ocupadas nas distribuições dos recursos que são ou podem tornar operantes, eficientes, a exemplo dos trunfos em um jogo, na concorrência pela apropriação dos bens raros que tem lugar nesse universo social. [...] Assim, os agentes estão distribuídos no espaço social global, na primeira dimensão de acordo com o volume global de capital que eles possuem sob diferentes espécies, e, na segunda dimensão, de acordo com o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural, no volume total de seu capital. (BOURDIEU, 2004, p. 154)

A Sociologia da Educação tem fornecido pistas importantes para a compreensão das disciplinas como produtos dessas relações sociais objetivas. E, tais pistas coincidem com o reexame das possibilidades sociológicas de um estudo das disciplinas mais alargado e que se relacione com uma rearticulação dos pontos de vista discursivos sobre a história social dos currículos. É um tipo de trabalho histórico que parece essencial para a compreensão do conhecimento escolar. É o que podemos nomear como o desenvolvimento de “uma perspectiva *social/ construtivista* para o estudo das disciplinas escolares”. (GOODSON, 1995, p. 65)

Os aspectos que envolvem uma investigação sobre a formação das disciplinas, cuja ramificação dos objetos de estudo é bastante abrangente, correspondem a uma variedade de possibilidades analíticas que nos levam a parâmetros importantes. São muitos os caminhos que se interligam e, por isso,

estudar a organização e a produção de uma disciplina escolar requer prestar atenção, não só no currículo escrito e nas práticas de ensino, mas também nos discursos e nas verdades que justificam a sua excelência, já que “uma disciplina se define tanto por suas finalidades quanto por seus conteúdos” (JULIA, 2002, p. 45). Esta é uma das grandes razões para o tipo de estudo que estou propondo e o caminho a ser seguido.

Muitos dos trabalhos sobre a questão das disciplinas escolares e os seus conteúdos assumem que as práticas em sala de aula reorganizam e redirecionam o conhecimento escolar em caminhos pedagogicamente mais adequados. Entretanto, estudar as disciplinas escolares como parte de um discurso dominante implica considerar a existência de parâmetros para essas práticas. Nesse sentido, as definições preliminares da disciplina escolar são cruciais para entender “os termos do engajamento” com a escolarização. (GOODSON & MARSH, 1996, p.03)

Isso implica começar a investigar a natureza da formação das disciplinas e os seus condicionantes. Mas não significa hierarquizar as posições colocando o estudo das práticas de ensino como secundário; no entanto, deve-se pontuar os limites desse tipo de pesquisa que, por vezes, são negligenciados pelos *modismos*⁷. Isso é importante, ao passo que coloca uma interrogação nos estudos cuja defesa da centralidade das práticas é inflexível e que podem deixar escapar a influência das decisões preliminares sobre o currículo. É como argumenta Sally Power (2011), ao dizer que é preciso localizar o lugar do “detalhe” dentro do “macro”, objetivando ir além das tendências descritivas da maioria das pesquisas sobre políticas educacionais, reconceitualizando o macrocontexto, a fim de torná-lo relacionável com a microinvestigação.

Em relação à disciplina escolar de Sociologia só recentemente começamos a ver análises sobre o complexo de agências, agentes e relações sociais “através dos quais o poder, o saber e o discurso se colocam em jogo com dispositivos reguladores” (BERNSTEIN, 1997, p.138). Até pouco tempo, grande parte das pesquisas sociológicas sobre a disciplina e o seu ensino não se referia a esse

⁷ A abordagem sistemática do currículo a partir deste tipo de perspectiva não se interessa a priori “pelo jardim secreto, pela história interna da escola e do currículo” (GOODSON apud VIÑAO FRAGA, 2008, p. 182), ao contrário busca estender a ligação entre os estudos das práticas e a história da educação e do currículo.

sentido mais ecológico, abrindo caminho para um tipo de interpretação baseada na autodeterminação dos objetos. “Não podemos empreender um estudo relevante sobre as questões educacionais sem consideramos seus contextos relacionais” (BALL, 2011, p.36). É essencial analisar aquilo que Goodson & Marsh (1996, p.03) chamaram de “preactive school subject definition”. Que nada mais é do que o compêndio que dá materialidade para a disciplina escolar, quer dizer, trata do *campo de controle simbólico* (Cf. BERNSTEIN, 1997), como ela foi negociada num determinado espaço de tempo, o que pretendeu e quais foram os seus efeitos.

A lógica argumentativa aqui empregada está calcada na análise do desenvolvimento da disciplina a partir da aproximação entre seus processos internos e os processos educacionais mais amplos, numa sociedade em profunda reestruturação de seus “princípios de organização da provisão social, especialmente no setor público” (BALL, 2011, p.23). Essa definição é essencial, na medida em que permite situar a análise problematizando o Estado, as políticas e a ciência em sua relação com os discursos educacionais, cujas variações de contextos e a distribuição de recursos, não podem ser desconsideradas, pois corre-se risco de subtrair os nexos entre o econômico, o político, o social e o educativo.

Nas acepções mais atuais no campo da Sociologia do Currículo e da Educação, compreender a negociação de um projeto político e educativo para uma disciplina pressupõe incorporar basicamente duas preocupações relativas: *como o projeto é construído e como ele se realiza nas aulas*. A problemática desta tese se concentra na primeira preocupação e por isso não adentrarei ao terreno das práticas de ensino. O discurso de uma disciplina não é um discurso sem relações sociais e a ideia é que os “fluxos dos currículos são também fluxos do discurso” (BALL, 2011, p.13), principalmente da academia. Por isso, o processo de confecção e depois de tradução das disciplinas precisa ser entendido dentro de um jogo complexo de alternância entre modalidades discursivas, o que significa que elas não devem ser pensadas como “um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (BALL apud MAINARDES & MARCONDES, 2009, p.01).

Por essa razão, não é interessante somente a leitura e interpretação dos currículos escritos⁸ ou dos produtos acadêmicos, mas, sobretudo, fazer uma

⁸ É evidente que o currículo extrapola os limites das declarações de interesses e dos documentos. O currículo corresponde também a um processo mais amplo que envolve a transformação dos

investigação da morfologia do espaço de produção da disciplina, construindo também uma representação sociológica dos agentes que compuseram esse espaço no período analisado. Pois é justamente a composição dessa morfologia que fornecerá os elementos para entender as determinações sociais do nosso objeto. Reconstruir teoricamente esse espaço permite compreender o jogo que foi estabelecido e mantido pelos interlocutores do processo de reintegração da disciplina.

O problema de reconstruir o projeto político pedagógico de uma disciplina é uma tarefa cara e disputada na história das ciências da educação, haja vista a diversidade de perspectivas e propostas teórico-metodológicas existentes em relação a isso. O que importa, *a priori*, é sinalizar que ambos precisam ser entendidos como uma construção social, o que invalida qualquer tentativa de lhe atribuir um sentido mais internalista. Isso é importante deixar claro. A idéia de Jean Claude Forquin, descrita em excerto anteriormente, é extremamente útil para compreendermos a extensão de *como* e *em relação a que* tal projeto é construído.

Quer dizer, serve para demonstrar como que a inserção de uma disciplina escolar passa por um tipo de batalha classificatória estabelecida pela correlação de forças existentes dentro de um espaço social configurado no campo da educação. Assim, o projeto político e educativo de uma disciplina resulta da atividade de agentes específicos que têm por finalidade produzir conhecimentos, estabelecer convicções, corroborar interesses corporativos e atender às demandas das políticas educacionais, por isso a disputa estabelecida para classificar o espaço que será pertinente ou não à disciplina.

[...] as disciplinas não são entidades monolíticas, mas, antes, amalgamas flutuantes de subgrupos e de tradições que, através da contestação e do compromisso, influenciam o rumo das mudanças.
[...] o processo de conquista da condição de disciplina escolar revela a evolução da comunidade disciplinar, desde a promoção de propósitos pedagógicos e utilitários até a definição da disciplina como

significados mediante as práticas escolares. Isso significa que uma compreensão mais profunda das expectativas curriculares deve olhar para todas essas dimensões, que dialeticamente se relacionam. Não é algo mecânico, existe o risco de conceber o currículo como algo fixo, mas isso deve ser afastado em favor de uma perspectiva mais dinâmica, preocupada com a sua interação processual (Cf. GIMENO SACRISTÁN, 1998). Essa ideia ficará mais clara com o desenvolvimento do trabalho, entretanto, vale adiantar que mesmo que nossa proposta não abarque o espaço das práticas de ensino, não significa que as descartamos para um entendimento mais amplo.

“acadêmica”, com ligações aos especialistas universitários. (GOODSON, 2001, p.101)

É nesse sentido que se pode dizer que uma disciplina “reflete a perspectiva dos que decidem o que ensinar e dos que ensinam” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 150). O que nos importa é a configuração dessa produção. Retorno ao excerto de Forquin. O projeto político pedagógico que fundamenta o *corpus* de uma disciplina é desdobramento de um discurso educativo que passou pela racionalização das ideias, dos valores e dos imperativos funcionais específicos dos grupos sociais que participaram ativamente da sua negociação. Convém destacar, que essa *negociação* nunca é ilativa, ao contrário, existe sob a forma da altercação. Isto é, ela dificilmente estabelece consenso e, quando o faz, trata-se de um acordo entre as partes, o que representa o instrumento de concessões, rechaços e pactos futuros.

É justamente esse processo produtivo que estou chamando de *vir-a-ser* a disciplina. Entretanto, ao contrário do que muitos trabalhos sobre o tema costumam reproduzir, a reintegração da disciplina no currículo da educação básica não deve ser confundida com a sua institucionalização, são dois movimentos distintos, mesmo que caminhem juntos em certos períodos. Por isso, a necessidade de analisar mais detalhadamente o âmbito desse arranjo maior que envolveu a criação de uma comunidade específica de especialistas e um *modus operandi* para disciplina.

Desde os primeiros passos da minha formação acadêmica em Ciências Sociais, tive a sorte de contar com alguns bons professores que nos alertavam sobre a importância de respeitar os momentos e etapas do trabalho científico, pontuando que este sempre pode realizar suas necessidades em virtude das escolhas e dos problemas propostos pelo investigador, desde que não prescinda de coerência na passagem da observação e da análise para a explicação sociológica.

Muitos sociólogos, com frequência, dão por encerrada a investigação empírica, quando ela deveria começar. [...] a reconstrução da realidade é um esforço prévio. Depois dela é que começa realmente a investigação, que vai propor problemas ao nível lógico, ou da

descrição ou da explicação. Para penetrar nesse emaranhado e possuir uma penetração adequada sobre as possibilidades das ciências sociais, só há um meio para o epistemologista “amadurecer” – ele consiste no treino direto. (FERNANDES, 1975, p.65)

Assim, quando comecei a sistematizar as primeiras ideias e leituras para este estudo, tentei procurar referências que me permitissem chegar mais próximo disso, para desta forma, desenvolver um programa de pesquisa mais coerente. Entretanto, aprendi lendo Howard S. Becker (2007), a suspeitar das teorizações sociológicas muito abstratas. E, por isso, como exercício de pesquisa para esta tese e para não perder o controle sobre ela, internalizei as explicações mais teóricas como um modo de pensar que me ajudasse a expor as situações concretas encontradas no campo de pesquisa. O método aplicado é histórico e para dar sentido de lugar à pesquisa busquei situá-la no universo da produção acadêmica sobre o ensino escolar de Sociologia e recorri às ferramentas teóricas próprias da Sociologia da Educação e do Currículo.

O importante trabalho empreendido pelos sociólogos do conhecimento na definição de programas de pesquisa sobre o conhecimento escolar conduziu à valorização da investigação histórica. O estudo das disciplinas escolares abre nova fase. O trabalho inicial levado a cabo pelos precursores do início do século XX avançou elementos fundamentais; os sociólogos do conhecimento desempenharam, em seguida, um papel vital ao recuperarem e reafirmarem a validade deste projeto intelectual; porém, no decurso do processo, deixou de se prestar atenção devida às circunstâncias históricas e empíricas. Agora, a tarefa a realizar passa pelo reexame do papel dos métodos históricos no estudo do currículo e pela articulação de um modo de estudo que estimule a nossa compreensão relativamente a história social do currículo escolar e as disciplinas escolares em particular. (GOODSON, 1997, p. 24)

Conforme o discorrido, isto representa dar sentido mais amplo ao estudo da constituição de uma disciplina escolar e, por isso, entendo que para responder a esse objeto se faz necessário um estudo com essa natureza *sócio-histórica* e que problematize a relação entre currículo, educação e sociedade a partir do mapeamento das correlações de força que permearam e consolidaram a produção de uma disciplina. Como já dito, a proposta aqui é considerar as mudanças do projeto político pedagógico da disciplina escolar de Sociologia no quadro das

disputas curriculares e acadêmicas que ocorreram no Brasil a partir dos anos 1990. O estudo baseia-se na leitura de que, mesmo a história da disciplina sendo singular, ela não pode ser considerada como um universo à parte, descolada do contexto das transformações sociais, políticas, econômicas e acadêmicas.

Tal e qual descrito ao longo desta introdução, o propósito da pesquisa é a compreensão dos mecanismos da recente constituição histórica da disciplina escolar de Sociologia a partir do discurso da sua institucionalização tardia. Para realizar essa tarefa, delimitei como campo de pesquisa o conjunto formado pelos encontros das associações e entidades, pelos programas oficiais, pelos eventos científicos e acadêmicos, pelas pesquisas, pelas leis e políticas educacionais. A investigação de tal conjunto serve para entender como esses eventos e materiais refletiram na própria disciplina. Com isso, tornou-se possível representar, mais precisamente, a composição de um espaço de produção dinâmico e histórico.

Em face de dados diversos, numerosos, heterogêneos, para que se possa “passa-los em revista” é preciso fazer aparecer pistas (o que procurar?), um sentido, uma ordem, é preciso imaginar o que as liga entre si, seja para construir hipóteses ou problemáticas provisórias, seja para prepara-las. (COMBESSIE, 2004, p. 91-92)

Por se tratar de um espaço específico com uma formação bastante heterogênea, utilizo duas técnicas de pesquisa como caminho para tentar objetivar sua morfologia: a pesquisa bibliográfica e documental e o emprego de entrevistas. O pressuposto foi que a interlocução da pesquisa bibliográfica e documental com as entrevistas poderia revelar as tensões sobre os entendimentos e significados empregados acerca da disciplina escolar de Sociologia, tanto em seus aspectos políticos como pedagógicos. Assim, para conseguir um ciclo de possíveis respostas às hipóteses construídas ou de criação de novas, em primeiro lugar selecionei como fonte de pesquisa o conjunto da produção teórica sobre a disciplina escolar de Sociologia. Essas referências me forneceram algumas pistas para o aprofundamento do problema construído.

A análise das pesquisas de dissertações, teses e artigos foram importantes porque viabilizaram os referenciais iniciais com os quais pude estabelecer diálogo, basicamente por se constituírem nas áreas de conhecimento das Ciências Sociais e

das Ciências da Educação e terem, como ponto comum, a inquietação de fornecerem respostas concretas aos problemas bastante homogêneos relacionados aos processos de consolidação da Sociologia enquanto disciplina. O agrupamento desses trabalhos concerne alguns parâmetros para compreender a situação da Sociologia no Ensino Médio, a partir da leitura de todo o processo histórico e das lutas para sua reintegração como disciplina do currículo.

Soma-se ao levantamento bibliográfico também a análise dos documentos curriculares, pareceres e circulares, projetos de lei e resoluções elaborados no período. Com a pesquisa destes documentos oficiais e propostas curriculares, buscou-se construir uma parte importante das bases de explicação para a análise do campo de investigação, pois, todo o registro documental elaborado no período estudado apresenta-se como fonte essencial do estudo. Compreender as nuances históricas dos discursos implícitos nesses documentos nos auxiliou na percepção de como os princípios estruturais das políticas públicas para a educação dos últimos anos foram engendrados na negociação do projeto político pedagógico da disciplina.

Após a exploração dos dados encontrados em outras pesquisas e da análise documental, o segundo momento da pesquisa, o trabalho de campo, constituiu-se por métodos exploratórios baseados nas observações feitas em eventos científico-acadêmicos sobre o tema e pela realização de entrevistas com alguns dos *agentes* que participaram mais ativamente, de uma forma ou de outra, dos eventos e acontecimentos relativos à produção da disciplina no período estudado, podendo assim contribuir com relatos mais detalhados sobre o processo. A determinação desta amostra foi particularmente difícil por conta da multiplicidade de fatores que concorrem para se definir a “representatividade” e a “eficiência” das escolhas. É preciso mencionar que desta dificuldade decorreram tanto um problema teórico – *quem deveria ser considerado?* – quanto um problema prático – *qual o tamanho da amostragem?* Na ausência de uma forma simples para fazer essa delimitação, foi preciso definir alguns critérios estratégicos de seleção antes de *sondar* qual o grupo de entrevistados seria mais representativo à pesquisa. Segundo Combessie (2004, p. 75), “a sondagem é o ato de selecionar uma amostra para fins de análise”.

Desta forma, estabeleci intencionalmente que a primeira seleção dos *agentes* deveria atender ao critério da *inserção* do mesmo em algum dos espaços de produção da disciplina durante o período analisado. A partir dessa condição foi

possível chegar a uma *base de sondagem*, ou seja, uma relação mais lapidada dos possíveis entrevistados, contando com 28 nomes. Considerando a impossibilidade logística de abordar toda essa amostragem, a partir desta *base*, foi feito um corte, levando em conta o elemento suplementar da *notoriedade*: atuação profissional, filiação em associações científicas, filiação em associações sindicais, produção teórica e/ou pedagógica sobre o tema, participação destacada em conferências e mesas redondas, organização de eventos, gestão de grupo de pesquisa, gestão de laboratórios de ensino, confecção de materiais didáticos, consultoria prestada ao governo e elaboração de propostas curriculares. Por fim, optei por considerar para a pesquisa uma população de 13 selecionados⁹.

Quadro 1 – Entrevistados¹⁰

Nomes	Variáveis											
	Docente no Ensino Superior	Docente na Educação Básica	Participação em associações científicas	Participação em associações sindicais	Produção teórica e/ou pedagógica sobre o tema	Participação destacada em conferências e mesas	Organização de eventos	Coordenação de projeto de pesquisa	Gestão de laboratório de ensino	Confecção de materiais didáticos	Consultoria prestada ao governo	Elaboração de propostas curriculares
Amaury Cesar Moraes	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S
Ana Laudelina Ferreira Gomes	S	N	S	N	S	N	S	S	S	N	N	N
Anita Handfas	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	N
Elizabeth F. Guimarães	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S
Evelina Antunes de Oliveira	S	N	S	S	S	N	N	S	N	N	N	N
Heloisa Martins	S	N	S	N	S	S	S	N	N	S	S	S
Ileizi Fiorelli Silva	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S

⁹ Mesmo que a quase totalidade dos selecionados seja atualmente professor universitário, cabe ressaltar que a escolha não foi baseada somente na vinculação a instituições acadêmicas ou por critérios ligados unicamente à produção científica, justamente por considerar a existência de diferentes instâncias de reconhecimento e participação.

¹⁰ Informações complementadas pelos currículos disponíveis na Plataforma Lattes.

Lejeune Xavier de Carvalho ¹¹	S	N	N	S	S	S	S	N	N	N	N	N
Luisa Helena Pereira	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N	N	N
Nelson Dácio Tomazi	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S
Nise Jinkings	S	N	S	N	S	N	N	S	S	N	N	N
Paulo Roberto	N	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	N
Sueli Guadelupe	S	N	S	S	S	S	S	S	N	N	S	N

s = sim

n = não

Estabelecida tal amostra, partiu-se para outro momento de descoberta e coleta de dados, este conduzido por entrevistas *semidirigidas*. Diante de diversas possibilidades de coleta das informações orais o emprego deste tipo de entrevista justificou-se pela oportunidade que esta forma concede ao pesquisador para escolher e indicar previamente os temas a partir de um guia ou roteiro de entrevista. “Tal como o plano e a grade de observação, o guia de entrevista é um roteiro (uma lista de tarefas). É redigido antes da entrevista e abrange a lista dos temas ou dos aspectos de tema que deverão ser abordados antes do fim da entrevista” (COMBESSIE, 2004, p. 41). A ordem dos temas do guia foi pensada para imaginar os possíveis desencadeamentos das entrevistas, mas, sem a pretensão de determinar os mesmos e nem de influenciar prováveis respostas. O entendimento é que as entrevistas deveriam seguir sua dinâmica própria.

Convém ressaltar que a primeira entrevista serviu como uma elaboração mais exploratória, no sentido de que a partir dela foi possível integrar novos aspectos e aprofundar o roteiro para o restante do trabalho de pesquisa, concedendo ao instrumento maior precisão e uma forma mais definitiva¹². Depois dela foi possível perceber que as informações recolhidas confirmavam a pertinência do roteiro sem que novas questões precisassem ser agregadas. Desta forma, acredito que se chegou a um conteúdo homogêneo onde todos os aspectos considerados de antemão foram abordados. Com as entrevistas tentou-se extrair

¹¹ Também citado como Lejeune Mirhan em algumas publicações.

¹² Julgou-se que não era necessário realizar uma entrevista complementar, pois, mesmo em fase exploratória não houve prejuízo de informações.

sistematicamente um encadeamento variado de informações: as lembranças sobre o período abordado, os sentimentos, os aspectos relativos ao trabalho, a participação, as relações pessoais, as concepções teóricas e metodológicas, representações sobre a política e sobre as instituições, os conhecimentos sobre educação e Ciências Sociais; em suma, a visão mais ampla sobre o contexto configurado em torno da reintegração da disciplina.

Quadro 2 – Roteiro de temas para as entrevistas

<p>Eixo 01: A constituição do agente e a participação na produção da disciplina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação acadêmica. • Trajetória profissional. • Entrada na temática do ensino escolar de Sociologia. • O debate sobre o ensino escolar de Sociologia na sua instituição. • A relação entre Bacharelado e Licenciatura. • Projetos de extensão. • Participação e envolvimento na organização de eventos. • Produção científica na temática. • Produção de material didático. • Atividades técnico-científicas. • Participação em atividades relacionadas ao MEC. • Participação em entidades sindicais. • Participação em sociedades científicas.
<p>Eixo 02: O debate no campo político, curricular e científico/acadêmico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A tramitação no Congresso. • O impacto das reformas educacionais e os documentos curriculares. • As funções atribuídas ao ensino escolar de Sociologia. • As disputas de significado. • O envolvimento dos sindicatos e entidades da sociedade civil. • O envolvimento dos intelectuais e das Sociedades científicas. • Os eventos (congressos, seminários e encontros). • As influências governamentais.

O método de condução aplicado nas entrevistas baseou-se em um anúncio inicial para introduzir a mesma e a partir daí a pessoa indagada ia falando e adentrando nos temas. Isso permitiu certa flexibilidade aos entrevistados, garantindo a narrativa os retornos e as interrupções por momentos de reflexão necessários para pensar o que fora dito ou acrescentar novos detalhes. Quer dizer, o próprio entrevistado ia desenvolvendo sua lógica de explicitação e análise retrospectiva. Contudo, para garantir a dinâmica da entrevista algumas intervenções pontuais aos *testemunhos* foram necessárias e se deram eventualmente mediante algumas *retomadas* e *questões-trampolim* que evocavam os temas selecionados, pois se pondera que “a melhor condução é elaborada na maioria das vezes como que espontaneamente, com base nas experiências adquiridas e deixando-se guiar pela dinâmica da entrevista” (COMBESSIE, 2004, p. 43).

Quadro 3 – Exemplos de *retomadas* e *questões-trampolim*

Retomadas	<p>Fale-me um pouco sobre isso...</p> <p>Quer dizer que foi...</p> <p>Você disse...</p> <p>Então você diria que...</p> <p>Quer dizer que você acha que é por causa...</p> <p>Mas então você acha que...</p>
Questões-trampolim	<p>A partir de 1996, seria possível estabelecer um marco inicial para a volta do debate sobre o ensino de Sociologia? Qual?</p> <p>Podemos afirmar que a aprovação da Lei 11.684 se caracterizou pela magnitude de um movimento nacional organizado, que arregimentou representantes de todos os estados, ou foi mais descentralizado esse processo?</p> <p>É possível dizer que se formou um movimento em torno da questão? Quais foram às estratégias traçadas para a consolidação da reintegração?</p>

	<p>Quais foram os grupos de políticos, intelectuais e entidades científicas que encabeçaram as ações? Existiam divergências entre os propósitos desses diferentes grupos?</p> <p>Como se deu esse apoio? A essa altura quem era a favor e quem era contra?</p> <p>Era esse o sentimento?</p>
--	--

Com as devidas notas tomadas e com todas as entrevistas registradas, partiu-se para a etapa de transcrição do material. Visando a manutenção da qualidade da análise, todas as entrevistas foram transcritas por este pesquisador da forma mais completa possível, registrando todas as indicações (hesitações, pausas, risos, silêncios, etc.) e modos de dizer. Cumprida esta etapa mais exaustiva, o tratamento e interpretação das entrevistas. O caminho escolhido foi a chamada *análise de conteúdo*. Posso dizer que esse desígnio preponderou na medida em que foram privilegiadas “as verificações do elo entre os elementos de informação recolhidos” (COMBESSIE, 2004, p. 91).

A primeira leitura fez situar cada *testemunho* em uma relação direta com os outros, quer dizer, verificar os conteúdos e informações obtidos em determinada entrevista por meio da confirmação coletiva. Seguiu-se com a apuração das diferenças e das semelhanças. Na segunda, tratou-se então de isolar os temas e as variáveis mais significativas, buscando abstraí-los de seu contexto isolado para operar com eles uma comparação termo a termo entre todo o material presente nas entrevistas. Procedeu-se com a identificação e a classificação dos trechos. Por fim, o trabalho foi recortar os trechos extraídos das entrevistas. É a partir deste ponto que se começou a estabelecer as devidas relações. E logo *relacionar* entabulou certas associações que nos levaram às sínteses que permitiram *sociologizar* a análise, quer dizer, “passar em revista uma pluralidade de relações e extrair delas alguma ordem é, no sentido próprio do termo, teorizar” (COMBESSIE, 2004, p. 91).

Todos os recursos foram empregados para tornarem coerentes os pressupostos metodológicos em relação à própria epistemologia do trabalho. Mas, com efeito, é evidente que como em qualquer outro estudo, este também não

escapa de certo grau de arbitrariedade das escolhas metodológicas. Todavia, a intenção foi reunir o maior conjunto possível de informações relativas ao período recortado, compilando em seu eixo central diferentes documentos, discursos e análises sobre a disciplina escolar de Sociologia. Praticar este exercício trata-se, pelo menos teoricamente, de tentar identificar os processos de produção de sentido que estruturaram essa realidade. Compreender isso significou relevar que as situações que deram forma ao projeto político pedagógico da disciplina não foram casuais. Foram, antes de tudo, fruto de um processo disputado e levou em consideração uma pluralidade de elementos distintos e particulares.

Plano da tese

Para descortinar os caminhos percorridos para a institucionalização da disciplina escolar de Sociologia a partir da consideração dessas articulações entre os espaços estratégicos, os protagonistas institucionais e os grupos profissionais especializados que foram consagrados durante o período recortado. Esta tese esta dividida da seguinte forma:

A primeira parte – *A história* – traz uma retrospectiva narrando os acontecimentos que desde os anos 1980 colocaram a reintegração da disciplina escolar de Sociologia na rota dos interesses de pessoas, grupos e instituições. Focalizando os anos de campanha pela obrigatoriedade, buscou-se refletir como que a legitimidade do projeto político pedagógico da disciplina foi emergindo do encontro de pessoas e tendências, fato que permitiu o engajamento com a temática e a conquista da reintegração curricular.

A segunda parte – *Os agentes e os discursos* – carrega a análise do contexto de produção da disciplina durante o período de 1996 a 2008, focalizando principalmente nos seguintes aspectos: a emergência de uma comunidade de especialistas, a integração do “ensino escolar de Sociologia” nos cursos de Ciências Sociais, a evolução conflituosa das propostas curriculares e a construção dos novos objetos de ensino e a formulação de domínios para a pesquisa e o estabelecimento de uma agenda intelectual.

Por fim, nas *Considerações finais* retomo as principais questões levantadas para qualificar a análise desse processo de *vir-a-ser* disciplina e debater as hipóteses de interpretação.

Primeira parte

A história

[...] Qualquer grupo com um mínimo de sedimentação social possui um conjunto de representações sobre o seu próprio domínio de atividades. Os sociólogos não são exceção.

(COSTA, 1988, p. 107)

Desde os anos 1980 houve uma retomada dos debates sobre a reintegração obrigatória do ensino escolar de Sociologia, principalmente pelo lobby feito pelas poucas associações de sociólogos profissionais existentes no Brasil que buscavam a ampliação de seu restrito campo profissional fora da universidade. Já nos anos 1990, com o advento da Lei educacional 9.394/96, tivemos a aproximação de novos agentes interessados na volta da disciplina. A associação paulatina destes agentes com os sindicalistas que lá estavam empregou novo sentido ao jogo, dando início a uma campanha mais ampla e duradoura pela reintegração da disciplina, ancorada em eventos, mobilizações e debates públicos sobre a disciplina e suas metas.

Este encontro possibilitou a emergência de um espaço de produção inédito para a disciplina. O desenvolvimento institucional e intelectual do ensino escolar de Sociologia entre 1996 e 2008 esteve muito vinculado a estes espaços, em um momento em que o debate ainda começava a entrar na maioria dos centros universitários. Estes eventos se constituíram como espaços legítimos de produção e difusão de conhecimentos sobre e para a disciplina. No fluxo deles é que foram se desenvolvendo as relações discursivas e também práticas sustentadas pelas instituições e pelos agentes que foram se envolvendo com a temática. Nesse contexto é que se desenvolveu toda uma nova narrativa em torno da disciplina.

O reconhecimento e o sucesso da campanha pela reintegração curricular e da institucionalização da temática nas Universidades, em associações profissionais e sociedades científicas culminou na formação e integração de uma comunidade em torno da disciplina, fato que ressignificou os rumos de sua institucionalização. Mesmo não se tratando de um movimento de grande expressão, sua mobilização resultou no espraçamento dos debates sobre o ensino de Sociologia e na

demarcação da sua importância formativa, aspectos que ajudaram a conquistar o seu processo de reintegração curricular. Vamos aos fatos.

1. Um pequeno *détour*

Sabe-se que nem sempre o ensino escolar de sociologia esteve presente como preocupação das Ciências Sociais, contudo, ele também nem sempre foi pauta das entidades que representam a categoria dos sociólogos profissionais brasileiros. Para compreendermos como a temática entra em jogo é preciso considerar alguns aspectos históricos do longo trajeto da regulamentação da profissão e da formação das associações representativas. O processo de profissionalização dos sociólogos no Brasil tem características bastante próprias e tem acompanhado a história recente das Ciências Sociais. Por intermédio da análise das lutas incorporadas pelas suas entidades representativas podemos perceber a evolução no que diz respeito às suas condições de exercício e da ampliação das perspectivas profissionais fora do *métier* acadêmico.

Em termos gerais, poderíamos dizer que parte dessas dificuldades resulta da histórica separação entre ciência e profissão, pois, até meados dos anos 1970, as Ciências Sociais brasileiras encontravam-se mais ocupadas com a sua institucionalização nas universidades para legitimar-se enquanto campo científico e acadêmico do que em constituir os sociólogos em um grupo profissional ou mesmo como docentes para a educação básica. Contudo, isso não anulou a preocupação dos mesmos em ampliar os debates sobre suas áreas de atuação e alargar suas competências profissionais. O fato é que, desde então, tem-se desenvolvido uma intensa agenda de discussões sobre os sentidos da prática profissional dos sociólogos, seus campos e seus problemas de exercício. (Cf. MIGLIEVICH, 1999)

1.1. Em busca de um campo profissional

Essa preocupação com a profissionalização dos sociólogos e com seu espaço no mercado de trabalho intensificou-se no final dos anos 1970. Era uma época difícil para os formados, pois a profissão ainda não tinha conquistado seu reconhecimento. Discutia-se com intensidade, principalmente nos eventos ligados

aos cursos de Ciências Sociais, sobre a urgência e a necessidade de se regulamentar o campo de atuação profissional dos sociólogos, não só pela questão do emprego, mas, também pelas condições políticas impostas pelo Estado de exceção vivido naquele momento. Vale lembrar também que a esta altura a disciplina escolar de Sociologia ocupava lugar de pouco destaque nos currículos.

As lutas dos sociólogos brasileiros pelo seu reconhecimento profissional não são tão antigas quanto aparecimento da ciência no Brasil, dos primeiros livros sociológicos e mesmo dos cursos de Ciências Sociais. As primeiras tentativas de reconhecimento da profissão do sociólogo passam pelo Congresso Nacional e datam de 1961, quando diversos Projetos de Lei são apresentados na Câmara dos Deputados, praticamente em vão, pois não irão obter vitórias, senão 19 anos depois, em 1980. (MIRHAN, 2015, p. 31)

Contudo, durante esses anos, começaram a emergir alguns movimentos constituídos por sociólogos de diversas regiões do país, o que resultou na criação das primeiras entidades de classe e associações sindicais dispostas a debater e defender os temas e as necessidades relacionadas à profissionalização da categoria, como a ocupação prática dos licenciados e bacharéis e a expansão do mercado de trabalho para os mesmos. Cabe destacar, que nos anos 1970, a situação política e sindical no Brasil era muito complicada em virtude das consequências estabelecidas pelas sanções impostas pela ditadura militar.

A transição do regime militar para a democracia foi planejada pelo governo Ernesto Geisel para ocorrer sob a forma de uma “distensão lenta, gradual e segura”, uma “transição pelo alto”. Naquele contexto, a irrupção dos conflitos operários do ABC paulista irradiou uma “onda de greves” pelo país afora em diversas categorias, como bancários, petroleiros, servidores públicos, canavieiros, entre outros. Ocorridas na passagem das décadas de 1970 para 1980, aquelas mobilizações apontaram um claro questionamento aos limites políticos impostos e indicaram um anseio de participação popular para além do permitido. [...] Da organização do polo mais combativo e atuante do movimento sindical, em combinação com uma miríade de outros movimentos sociais, nasceram algumas das principais entidades de extração popular que, nas décadas seguintes, tiveram papel destacado na reconstrução da democracia no país: o Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Central de Movimentos Populares (CMP). (LADOSKY & OLIVEIRA, 2014, p. 147)

O contexto de repressão e subtração dos direitos por parte do Estado faziam surgir a cada momento novas tensões, e, conseqüentemente, novas frentes de mobilização propondo lutas sociais por melhorias nas condições de vida e de trabalho de diferentes categorias civis, pré-sindicais e sindicais. Foi o momento de afirmação do chamado *novo sindicalismo brasileiro*, marcado principalmente pela formação do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

É interessante notar que deste novo sindicalismo participavam os chamados “sindicalistas autênticos” (como era o caso do próprio dirigente metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva), oriundos do coração do sistema de relações corporativistas, mas críticos a ele por denunciarem que o mesmo gerava uma dependência em relação ao Estado. (GINDIN, 2008, p. 362)

Nesse afã do *novo sindicalismo* e da criação de diversas entidades e associações profissionais nos mais variados setores produtivos da sociedade brasileira é que passamos a acompanhar o progressivo surgimento de novas associações de sociólogos pelo Brasil, aprofundando as reflexões sobre a sua prática e regulamentação profissional. Dentre tantos acontecimentos, destaca-se que tal contexto fomentou a criação da Associação dos Sociólogos do Brasil (ASB)¹³, cujo envolvimento seria decisivo para as conquistas da categoria durante os anos 1980. Constituída em caráter civil, a ASB propunha uma interface em âmbito nacional e de início teve papel fundamental na articulação e na criação de novas associações pré-sindicais e depois dos próprios sindicatos estaduais. Nessa época, toda a organização e a construção das bandeiras de lutas da categoria estavam no encargo da ASB, principalmente, por intermédio de seus escassos eventos e publicações.

Logo em 1979, a ASB realiza o I Congresso Nacional de Sociólogos, que contou com a presença de acadêmicos e profissionais, debatendo como prioridade a organização dos sociólogos e das suas entidades representativas. A partir de então acontece uma sucessão de eventos importantes que, somados ao aumento no número de formados em Ciências Sociais em busca de emprego, foram introduzindo

¹³ Fundada durante o VII Encontro Nacional de Sociólogos, entre 13 e 14 de novembro de 1977, na cidade de Belo Horizonte.

a reflexão coletiva sobre a legitimidade do envolvimento dos sociólogos na questão do ensino e da reintegração da disciplina escolar. Assim, durante a primeira metade dos anos 1980, mesmo não havendo consenso sobre todos os lugares e atribuições da profissão e nem mesmo sobre a ideia da sindicalização, a ASB manteve-se firme na sua missão de lutar pelas questões profissionais da categoria.

Segundo Mirhan (2015, p. 33), finalmente, em 1984, “uma versão parecida com os projetos anteriores do Deputado Francisco Amaral acaba sendo aprovada na Câmara dos Deputados e vai à sanção presidencial. Em 10 de dezembro, o general presidente João Baptista Figueiredo sanciona a Lei 6.888”, que regulamenta a profissão e seu campo. A nova situação fez a realidade dos sociólogos mudar um pouco. Agora, como profissionais liberais e/ou assalariados, passaram a disputar novos espaços no mercado e em organizações diversas, contudo, tal mudança de ordem incidiu na experimentação das mazelas típicas do mundo do trabalho. Por essa razão, no início do período de transição do regime militar para o regime liberal-democrático – contexto no qual diversas propostas de reformas na legislação sindical e trabalhista começavam a ser discutidas – a categoria dos sociólogos passou a sentir a necessidade de construir e organizar uma entidade sindical com maior representatividade nacional, uma vez que ASB era ainda uma entidade civil.

Entretanto, “pela legislação sindical, para que pudesse ser criada uma Federação Nacional, seria preciso que existissem no país pelo menos cinco entidades sindicais com carta sindical expedida pelo Ministério do Trabalho” (MIRHAN 2015, p. 40). Isso fez com que se acelerasse a criação dos sindicatos estaduais e a obtenção das cartas. Por isso, já em 1986, no VI Congresso Nacional de Sociólogos¹⁴ foi nomeada uma comissão para preparar um esboço de estatuto da Federação para ser apresentado logo no próximo ano. Convém destacar que, além da pauta da sindicalização, nesse Congresso muito se discutiu acerca da ampliação das possibilidades de atuação e participação dos sociólogos brasileiros no mercado de trabalho, momento no qual ganhou fôlego e nova relevância à temática da reintegração do ensino escolar de Sociologia, juntando-se às demais bandeiras da categoria.

No biênio 1987/1988 a ASB, já consolidada como a principal entidade representativa dos sociólogos, passa pelo momento de transição e reestruturação. A

¹⁴ Realizado em Curitiba, Paraná.

sindicalização representava uma estratégia de ampliação da rede de entidades filiadas e possibilitava aprofundar as lutas encampadas. Foi assim que no VII Congresso Nacional de Sociólogos¹⁵ resolve-se fundar a Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) com a anuência de diversas entidades participantes, dentre elas: as Associações Profissionais dos Sociólogos dos Estados do Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Ceará e os Sindicatos dos Sociólogos de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná e Bahia. Tal federação foi referendada por ampla maioria um ano depois¹⁶.

A mudança de status possibilitou o fortalecimento da entidade, aumentando significativamente a sua base e representação nacional a partir das associações profissionais e sindicatos diretamente vinculados a ela. Junto ao novo estatuto positivaram-se também as novas diretrizes para as lutas nacionais, mantendo como uma das suas prioridades o tema do ensino escolar de Sociologia. A partir daí, a FNS teve papel fundamental nos debates sobre reintegração e obrigatoriedade da disciplina ao enxergar nela um grande campo de atuação para os sociólogos.

Até então, mesmo nos períodos de presença da disciplina escolar de Sociologia nos currículos, os egressos das Ciências Sociais que não faziam a opção pela carreira acadêmica costumavam procurar emprego no serviço público, no comércio, na indústria, dentre outras ocupações. A docência na educação básica nem sempre foi uma prioridade, nem das Ciências Sociais e nem dos sociólogos profissionais. Esse sempre foi um caso particular. Mas o importante é ressaltar que na segunda metade dos anos 1980 isso passa a integrar o imaginário dos formados e de alguns intelectuais.

Isso se deu, não só pela atuação das entidades representativas, mas, possivelmente, pela situação e o contexto social e político que o país atravessava, onde as questões educacionais estavam sendo muito discutidas e, principalmente, o professorado passava a ser reconhecido como um agente fundamental para as mudanças sociais almejadas. Assim, este processo de reconhecimento social da profissão de docente da educação escolar foi se corporificando em ações específicas da luta das entidades representativas dos sociólogos.

¹⁵ Realizado em Salvador, Bahia.

¹⁶ No Congresso Extraordinário de Natal, Rio Grande do Norte.

1.2. Anos oitenta/anos noventa

Com a abolição da profissionalização universal e compulsória do ensino secundário pela Lei 7.044/82, os sistemas de ensino passaram por uma grande reformulação, resolvendo, em muitos casos, que qualquer que fosse a modalidade de curso escolhida, haveria de estimular uma formação mais crítica e participativa a partir de uma visão mais consciente da relação entre indivíduo e sociedade. Com isso, as disciplinas humanas passaram a representar uma possibilidade de aproximação com os ideais de democracia e cidadania desejados para o futuro da educação brasileira, abrindo novo campo para a reintegração de algumas disciplinas.

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

Assim, no decorrer da década de 1980, principalmente no apagar das luzes do regime militar, foi quando a Sociologia começou a recuperar seu terreno no sistema de ensino escolar, sendo que a campanha pela reintegração da disciplina e as experiências com o seu ensino tiveram suas singularidades, variando conforme a organização dos Sociólogos e a situação política de cada estado. Se o retorno ao debate sobre a obrigatoriedade do seu ensino teve seu alvorecer no final dos anos 1970 no estado de São Paulo com a apresentação do projeto de lei nº 343, do Deputado Estadual Mauro Bragato (MDB), já nessa altura dos anos 1980 em que o debate parecia tomar a forma de um movimento, as mobilizações extrapolavam as fronteiras estaduais, se espalhando por outros lugares, mesmo que inicialmente com certa dependência das entidades organizadas nos grandes centros, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal.

O momento era oportuno devido à elaboração da nova Carta Constitucional do país e os sociólogos engajados e compromissados em suas associações participavam ativamente desse processo, que se desdobrou pelos Estados, no ano seguinte para a elaboração das

Cartas estaduais. A estratégia adotada, segundo as condições e circunstâncias da época, foi à inclusão da disciplina pelos estados, sem abrir mão da luta para incluí-la em âmbito nacional. (OLIVEIRA & JARDIM, 2009, p. 07)

No estado de São Paulo, durante a gestão de André Franco Montoro (1983-1987), a disciplina foi incluída no ensino público como componente curricular da parte diversificada, fortalecida pela retomada de uma força sindical organizada por parte dos Sociólogos. Com diversas iniciativas, como a promoção do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, em 27 de outubro de 1983, a Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP) começou a consolidar um movimento mais organizado em torno da obrigatoriedade da disciplina.

Dentre outras conquistas, conseguiu que a Secretaria de Educação incluísse no concurso público de 1986 algumas vagas para professores licenciados em Sociologia. Contou também com a elaboração de diretrizes próprias, que estabeleciam os parâmetros metodológicos para seu ensino, dando início à configuração de novos rumos para a negociação de um projeto educativo para a disciplina¹⁷. Segundo Takagi & Moraes (2008, p. 04), “uma das características mais marcantes nesta proposta é o seu processo de elaboração, pois ainda que os elaboradores assumam a responsabilidade pelas idéias contidas na proposta, ela é especial por ter sido formulada em cooperação com os professores de Sociologia, que nesse período estavam atuando na rede pública estadual de ensino”.

Impossível se afirmar até que ponto a seleção daqueles textos contribuiu para a construção dos conteúdos curriculares elaborados daquela data em diante, entretanto a implantação da proposta curricular de Sociologia nas salas de aula do Estado de São Paulo tornar-se-ia uma referência nacional, seguida por outros estados do país. Os currículos do ensino universitário, possivelmente, teriam sido a principal inspiração para a seleção dos conteúdos propostos pela coletânea, um caminho que não deixava dúvidas com referência à contribuição que a ciência Sociologia poderia oferecer ao ensino da disciplina. (GUIMARÃES, 2012, p. 83)

¹⁷ “A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), com a participação de sociólogos do Grupo de Trabalho de Sociologia no 2º Grau organizado pela ASEP/APSEP sob a coordenação das sociólogas Ângela Maria Martins, Aparecida Neri de Souza e Lenice Gusman elaborou as diretrizes e normas, metodologias e bibliografias de ensino de Sociologia para as escolas paulistas” (Cf. CARVALHO & MATTOS, 2005). Participaram da coletânea autores como Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Nicos Poulantzas, dentre outros.

Nos anos seguintes, emergem no Brasil várias manifestações de apoio à obrigatoriedade da disciplina, além de alguns Projetos de Lei, como o do Deputado Estadual Luiz Nova (PCdoB), na Bahia, em 1987 e do Deputado Estadual Mauro Bragato (PMDB), agora nos idos de 1988, que retoma a discussão no estado de São Paulo. Em 1989, o Deputado Wandenkolk Gonçalves (PMDB) apoiado pelo Sindicato dos Sociólogos do Pará também apresenta um Projeto de Lei. No mesmo ano, o Rio Grande do Sul sanciona a lei que inclui a disciplina a partir do projeto apresentado pelo Deputado Estadual Constantino Picarelli (PMDB).

No Rio de Janeiro, a Associação Profissional dos Sociólogos (APSERJ) promoveu o debate sobre a inclusão da disciplina nas escolas, mediante várias ações. Em 1988, no II Encontro Estadual de Sociólogos, apresentou algumas propostas de encaminhamento, dentre às quais se destacavam a “inclusão da Sociologia, a preparação de um seminário interdisciplinar sobre Educação no Estado para levantar sugestões para a Constituinte Estadual e rediscutir a permanência ou não da disciplina OSPB” (OLIVEIRA & JARDIM, 2009, p. 08). Nesse mesmo ano, acompanhamos também o lançamento do livro didático escrito por Cristina Costa e intitulado *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*, consagrado até os dias atuais como referência didática para a disciplina.

Dando continuidade aos debates sobre a reintegração da disciplina, a Associação Profissional dos Sociólogos (APSERJ) mobilizou uma campanha junto à sociedade civil que resultou na elaboração do Art. 317 da Carta Magna, onde determina a introdução da disciplina de Sociologia no currículo da rede pública e privada de ensino mediante a aprovação de uma Emenda aditiva ao texto constitucional.

No Rio de Janeiro, o retorno em 1989 da Sociologia ao Ensino Médio também foi garantido por meio da Constituição Estadual. Tal intento resultou da participação de diversas entidades registrada nas assinaturas da Emenda Popular ao projeto de constituição: FASE (Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional), IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas) CEPEBA (Centro de Estudos e Pesquisas da Baixada Fluminense) e mais 3600 nomes, na maioria estudantes e professores. (SANTOS, 2002, p. 52-53)

Nesse mesmo fluxo, o Governo de Minas Gerais incluiu o ensino escolar de Sociologia em 1989, a partir do Art. 195 da Constituição Estadual. Segundo Elisabeth Guimarães (2012, p. 82), essa conquista “foi resultado de um movimento organizado, maciço, capaz de persuadir os relatores mineiros de que a presença das disciplinas no então segundo grau fazia parte de um projeto maior de sociedade, situado muito além do espaço curricular”. Formou-se, no período, uma comunidade disciplinar baseada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja atuação competia na organização de eventos e na elaboração de estratégias, a fim de convencer o Poder Legislativo local da relevância da disciplina.

Já o Distrito Federal tinha reintegrado a disciplina no ensino secundário em 1985 mediante uma reforma curricular realizada no governo de José Aparecido de Oliveira (PMDB), tendo efetivado o primeiro concurso para professores de Sociologia logo em 1987. Assim, antes da virada para a década de 1990 tivemos mobilizações dessa ordem em vários estados, constando o registro da reintegração da disciplina no Pará, em Pernambuco, no Espírito Santo, no Paraná e no Rio Grande do Sul.

Com o passar do tempo, boa parte das unidades da Federação haviam incluído a disciplina no currículo de suas escolas, formalmente em leis ou até mesmo nas Constituições Estaduais: ora em todas as séries, ora em uma delas; ora em todas as escolas, ora naquelas que decidissem incluí-la. Foi-se formando então uma legitimidade dessa presença e até uma expectativa de sua obrigatoriedade. (MORAES, 2011, p. 369)

Nesse contexto, a disciplina escolar de Sociologia começou a ser parcialmente reintegrada na década de 1980, não só por iniciativa de alguns governos, mas também pelas ações desencadeadas pelos seus representantes locais, entidades sindicais e associações de professores. Foi no embalo da redemocratização que o debate sobre a obrigatoriedade da disciplina começou a tomar novos rumos e ganhar espaço e novas políticas públicas e legislações foram aparecendo. A euforia gerada pela derrocada do regime militar e a iminência de eleições diretas, ocasionaram um novo fluxo de aproximação entre as Ciências Sociais e algumas organizações da sociedade civil envolvidas nesse contexto político de mudança social.

O que se evidenciava era a demanda por uma educação mais democrática,

onde a Sociologia teria seu espaço, já que os entendimentos eram de que o ensino escolar precisava ter uma maior preocupação com as *questões sociais* da Nova República e com a inclusão dos sujeitos historicamente excluídos. Em 1986, a Resolução nº 06 do Conselho Federal de Educação reformulou o currículo do 2º grau, medida que ampliou o “leque de possibilidades de sua inclusão na parte diversificada do currículo. Para tanto, bastava que os sistemas estaduais ou mesmo as escolas tomassem a iniciativa” (SANTOS, 2002, p. 51).

Os primeiros anos que seguem à promulgação da Constituição Federal (1988) e das Constituintes Estaduais (1989) compreenderam um momento de reestruturação dos currículos da educação básica, onde muito se debatia sobre a incorporação dos valores democráticos no complexo educacional como um todo. Tinha-se o florescimento de um novo *status quo* promovido pela abertura política, que havia permitido o retorno de muitos intelectuais exilados e também a inserção de uma literatura pedagógica mais crítica que buscava um caminho mais autônomo e menos associado aos modelos implantados durante a ditadura.

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. (SILVA, 2007, p. 413-414)

Desta forma o cenário começa a mudar, pois, além de alguns concursos públicos com vagas para professor de Sociologia, também começaram a ser feitos alguns debates na academia e nas secretarias de educação. A docência na educação escolar passa a ser vista e mais valorizada como parte da profissão de sociólogo a partir da compreensão de que esta seria mais uma atividade a ser desenvolvida pelos formados em Ciências Sociais no mercado de trabalho. Contudo, na virada da década, um sistema de ensino universalizado e de boa qualidade ainda parecia objeto distante. As discussões sobre uma nova reforma educacional se arrastavam desde a Constituinte – projeto apresentado à Câmara pelo Deputado Federal Octávio Elisio (PSDB/MG) – e por todo o Brasil eclodiam movimentos em torno da chamada *modernização* da educação e dos currículos, por conseguinte.

Professores e estudantes apresentaram sugestões e encontros foram promovidos dando a oportunidade para que diversos debates ocorressem. Em função da mobilização e do interesse de professores, estudantes e intelectuais em relação aos problemas da educação brasileira, supunha-se que as discussões e as decisões finais não ficariam restritas aos congressistas. (MOREIRA, 2012, p. 130)

As dificuldades geradas pela grave crise econômica e política no começo dos anos 1990 – *impeachment* do Presidente Collor e o Governo Itamar Franco – criavam dificuldades institucionais e contornos bastante complexos para a educação básica brasileira. Ainda assim, na maioria dos estados, a situação da disciplina escolar de Sociologia não fora comprometida, inclusive com a realização de concursos e a elaboração de propostas curriculares. A exceção foi o estado de São Paulo onde houve “um refluxo na presença da disciplina nas escolas” (MORAES, 2011, p. 369).

Pode-se dizer que desde os anos 1980 até meados dos 1990, incentivados pelo contexto de redemocratização da sociedade brasileira, vivemos um interesse crescente pela reintegração da disciplina, contando com a participação de professores, estudantes, intelectuais e políticos. Tal contexto fez também acontecer uma *recontextualização pedagógica* do seu projeto político pedagógico, diferente de momentos históricos anteriores, onde a mesma fora concebida para a formação das elites e/ou como instrumento de adaptação para com as transformações da sociedade brasileira que se industrializava (Cf. MEUCCI, 2000). Agora, passava a representar um meio de aproximação do conhecimento das Ciências Sociais com os ideais da cidadania e seus correspondentes.

Toda a narrativa da disciplina desenvolvida a partir dos anos 1980 foi decisiva e acompanhou essa mudança paradigmática da educação brasileira. Com o seu estabelecimento como conhecimento legítimo no novo currículo do Ensino Médio procurava-se atender às diversas necessidades e imperativos educativos deste momento histórico marcado pela reflexão mais aprofundada sobre temas caros ao desenvolvimento das instituições em nossa sociedade. Dessa forma, todo esse contexto político mais amplo e a própria necessidade de se argumentar em favor do ensino escolar de Sociologia acabaram contribuindo para a formulação de novos horizontes para o seu projeto disciplinar e para a reivindicação da

obrigatoriedade da disciplina.

Contudo, cabe adiantar, que àquela altura, as reivindicações pela obrigatoriedade clamavam pela sua integração no âmbito federal, aproveitando o mote do início da tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases no Congresso. Por isso, em 1993, o Deputado Federal Renildo Calheiros (PCdoB) apresentou uma proposta de Emenda Constitucional que versava sobre a inclusão definitiva da disciplina nos currículos. Entretanto, essa proposta foi rechaçada e excluída do Projeto Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro que deu origem à Lei de Diretrizes e Bases de 1996. E assim, “de volta à Câmara, o projeto passa por inúmeras negociações, das quais, resultou um ambíguo parágrafo primeiro do Art. 36 do projeto final” (SANTOS, 2002, p. 54), alvo de toda a polêmica que iria alavancar de vez as mobilizações pela reintegração da disciplina nos anos seguintes.

Essas são as linhas mais gerais de um período que teve sua intensidade incandescida nos estertores do regime militar, mas que se aprofundou na iminência da democracia. O acúmulo desses eventos compôs os antecedentes da presença dos conhecimentos de Sociologia na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, mas, sobretudo, criou as bases e condições para discutirmos sua reintegração ao currículo e os desafios para sua institucionalização como disciplina escolar. “Até aqui a questão da Sociologia no ensino médio estava pautada mais em debates locais, nos estados. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996, impulsionará o debate para o âmbito nacional”. (SILVA, 2007, 415)

2. A Lei 9.394/96 e as primeiras interpretações sobre o ensino de Sociologia

A nova Lei de Diretrizes e Bases se concretizou no momento da transição político-institucional para a democracia no Brasil – simbolizada pela eleição de Fernando Henrique Cardoso – e ao mesmo tempo da inserção de novas ideias para um projeto futuro de sociedade, onde a democracia política consolidada representaria a ruptura com as reminiscências da tradição Vargasista. A essa altura a política educacional brasileira já era bastante distinta do que tínhamos enfrentado nos anos 1980. O discurso educacional que sobressaiu junto a Lei 9.394/96 tratava de amenizar as críticas à intransigência com a qual ela havia sido negociada,

fazendo o possível para ressaltar suas qualidades democráticas e sua preocupação em valorizar uma formação para o trabalho junto ao exercício da cidadania¹⁸.

A interrogação sobre a reintegração da disciplina subsistira até o momento da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996. A expectativa é que ela fosse reintegrada como obrigatória, muito em virtude dos discursos em favor de um currículo mais humanista e das experiências com seu ensino em alguns estados. Creditou-se em boa medida essa expectativa ao aumento – retórico pelo menos – do espaço para a integração dos conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais no currículo do Ensino Médio. Tanto para a opinião pública, quanto para os trabalhadores em educação, parecia que a consequência imediata seria a inclusão de novas disciplinas.

Contudo, isso não ocorreu da maneira que se esperava. A leitura mais imediata foi que a Lei 9.394/96 não alterou substancialmente o caráter correspondente à posição que a disciplina já ocupava nos currículos. Pelo contrário, a escolha foi feita em favor de uma concepção curricular centrada na dissolução do conhecimento disciplinar. Esta situação foi paradigmática para o ensino escolar de Sociologia, pois redefiniu seu lugar no currículo. De acordo com a nova Lei, o Ensino Médio - enquanto última etapa da educação básica - deve proporcionar aos educandos os elementos teóricos necessários à formação para a cidadania e preparar os seus egressos para a inserção qualificada no mercado de trabalho. Parte-se deste pressuposto para justificar a necessidade de ensinar Sociologia no Ensino Médio; e por meio do Artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, declara que o educando, ao final desse nível de ensino, deverá demonstrar o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (BRASIL, 1996)

A Lei, nesse primeiro momento, disse muito pouco sobre a forma desses conhecimentos no currículo, marginalizando ou mesmo ignorando as suas fronteiras disciplinares. Em outras palavras, não definiu precisamente o seu *status*, o que

¹⁸ Independente das contradições do seu projeto, a nova Lei fundamentou uma concepção mais abrangente de Educação, por se preocupar – pelo menos teoricamente – em afastar o unilateralismo característico da situação educacional brasileira, ao inserir a noção de Educação básica (Cf. SAVIANI, 1998). Esse novo olhar sobre a educação, fruto de muito empenho por parte dos educadores envolvidos, traduziu-se nas linhas gerais da nova Lei ao endossar, mais concretamente nos Artigos 21 e 22 que, sua finalidade é o desenvolvimento do educando ao “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996)

favoreceu “a leitura imediata e, de certa forma, condicionada pelo interesse corporativo, de que tal passagem significava a obrigatoriedade da disciplina” (MORAES, 2011, p.369). Mas não era exatamente esse o entendimento do Ministério da Educação, que apostava – como ficou claro depois nas *Diretrizes* – que os conhecimentos de Sociologia poderiam ser discutidos em outras disciplinas de maneira *transversal*, ajudando a caracterizar a interdisciplinaridade do currículo (Cf. BRASIL, 1998).

É como observa Simone Gallina (2000, p. 42) ao dizer que “por incrível que possa parecer, o termo *necessário* dá ares de *contingente*. Se algo é necessário ao *exercício da cidadania*, implica que sem ele não pode haver o *exercício da cidadania*”. Assim, ficou no imaginário que a afirmação expressa no Art. 36 era vazia de significado, pois não haveria forma de assegurar o domínio dos conhecimentos de Sociologia sem a existência da disciplina. Esta abordagem, de natureza contraditória, simboliza bem o cenário planejado para o Ensino Médio. E, por isso, a Sociologia não foi caracterizada necessariamente como disciplina, ao contrário, trataram dela apenas como mais um elemento dentro de um currículo que se pretendia interdisciplinar. Isso afastou de vez as experiências construídas nos anos anteriores que estavam interessadas na fabricação de uma disciplina orientada para “dar ao aluno os meios para decifrar o mundo em que vive, para formar um juízo pessoal, de adquirir uma lucidez” (CHATEL, 2002, p. 11). Além de desvalorizar os demais interesses corporativos representados pela obrigatoriedade, como a ampliação do mercado para os licenciados.

Assim, novos temas passaram a ser articulados, criando as bases para novos “códigos e linguagens”, nos quais prevalecia à desconstrução da ideia de disciplina, pelo menos para as áreas menores. As políticas educacionais instituídas a partir daí criaram um novo contexto para o seu ensino. Em conjunto, toda a legislação subsequente que reestruturou o Ensino Médio, especialmente, a área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, estabeleceu posições sobre como abordar os conhecimentos sociológicos nas escolas, mas demorou reconhecer a Sociologia como disciplina. A partir daí as reivindicações assumiram outro caráter.

O fato, é que o Art. 36º da Lei 9.394/96 devolveu formalmente ao currículo da Educação Básica o espaço para a inserção dos conhecimentos de Sociologia. Contudo, não o fez tal qual aos conhecimentos de outras áreas, que de imediato na

publicação da Lei apareceram configurados como disciplinas, no sentido mais tradicional do termo. Dessa forma, mesmo sendo-lhe atribuído um papel, ela desapareceu como disciplina escolar no currículo. Seus conteúdos e habilidades foram envolvidos no discurso da interdisciplinaridade do ensino e da aprendizagem e incorporados ao currículo de outras disciplinas.

Diferente de outros momentos anteriores, quando a disciplina reapareceu por diversas vezes no currículo, desta vez a situação foi mais complicada, em virtude do discurso pedagógico adotado pela reforma curricular, que argumentava em favor de uma postura mais flexível em relação à composição dos saberes, colocando em xeque a importância de um currículo disciplinar.

Há dois tipos de legislação: aquela que consolida o que existe, as práticas, os anseios e os organiza como norma; aquela que visa corrigir o que existe e prescrever ações futuras. [...] Dizem que a segunda tem inspirado as Constituições periódicas brasileiras e sujeita ao adágio “se pegar, pegou”. (MORAES, 2004, p. 96)

Diante de tal polêmica, a questão que sobressaía aos que acompanhavam os desdobramentos da reintegração da disciplina era saber “como manter a denominação de área de Ciências Humanas se esses dois pilares (Sociologia e Filosofia) fundamentais foram retirados? Ou tudo não passa de retórica e simulação?” (MORAES, 2004, p. 99). A ressaca criada pela interpretação do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação de que o Art. 36º não obrigava o ensino de nenhuma disciplina em específico e que apenas dispunha que estas fossem dissolvidas no currículo em outras áreas de conhecimento, logo se transformou no início de uma batalha classificatória em função da obrigatoriedade da disciplina.

A disciplina escolar de Sociologia sofria novamente com o que sofreu desde sempre no Brasil, com uma evolução paradoxal, pois as suas dificuldades institucionais foram sempre recorrentes na iminência de projetos de reforma educacional e seus resultados posteriores costumaram ser negativos. Sem dúvidas, as políticas curriculares são desenvolvidas em contextos sociais, políticos e econômicos específicos e isso precisa ser considerado pela perspectiva sociológica

sobre as disciplinas escolares. Seus desafios se ampliaram após a Lei 9.394/96, pois sua batalha assumira outro caráter, o da alteração do Artigo 36º.

3. A campanha nacional pela obrigatoriedade e suas estratégias

A história da disciplina escolar de Sociologia a partir de 1996 é a história das dificuldades institucionais e das incertezas. Sob a égide da nova lei da educação passamos a viver um período de disputas e negociações em torno do seu projeto político pedagógico. Iniciou-se então o período de campanha pela sua reintegração obrigatória como disciplina. É importante destacar que nesse período a “definição a respeito da presença disciplinar da Sociologia nas escolas de nível médio ficava, na prática, a cargo dos Estados. Leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação firmavam a adoção da disciplina” (JINKINGS, 2007, p.123).

Ileizi Fiorelli Silva: Então num primeiro momento houve uma interpretação que todo mundo tinha que colocar Sociologia. Mas não era verdade.

De qualquer forma, em algumas cidades e estados brasileiros passaram a eclodir algumas experiências relacionadas ao ensino escolar de Sociologia e por essa razão se começou a discutir com mais propriedade seus conteúdos e terminalidades, problematizando o próprio *status disciplinar*. Contudo, nesse primeiro momento pós-LDB o debate estava mais regionalizado, não havendo uma articulação mais abrangente entre as experiências. A situação apenas começa a tomar novos rumos a partir da entrada da Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) e do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP), que passaram a articular para o espraiamento de uma campanha em um contexto nacional, fazendo chamar atenção para a situação da disciplina e assim buscar o apoio de novos agentes do campo educacional.

3.1. Os primeiros anos

A princípio, a mobilização e a organização dos primeiros movimentos da campanha nacional ficaram por conta destas entidades. A partir daí, deu-se início a

“um longo processo e de uma dinâmica sociopolítica inédita que compreendeu relações entre entidades sindicais, parcela diminuta da comunidade acadêmica e associações científicas, sobretudo em seus embates finais” (MEUCCI, 2015, p. 256). A história dessa campanha nacional pela reintegração obrigatória da disciplina escolar de Sociologia remonta algumas particularidades que merecem atenção. Ainda em 1996, o então dirigente do SINSESP, Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho resolve desengavetar a antiga FNS, que tinha perdido força no começo dos anos noventa e estava desativada, mesmo com a resistência do próprio SINSESP.

Paulo Roberto Martins: E foi durante essa época mais ou menos, 96, 97, por aí. Que houve uma articulação no sentido de ativar a federação. Ela estava numa gaveta. E aí, quem estava interessado em fazer isso era um diretor do nosso sindicato. [...] Ele é que estava interessado nisso daí. Mas nós decidimos que não iríamos investir nisso. Se ele quisesse, que investisse pessoalmente naquilo e ele investiu e retirou a federação da gaveta. E foi eleito presidente da federação. Nós não votamos nele. Acho que foi lá no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, foi um encontro lá que nós tínhamos tirado nossa posição. Se ele quiser que vá por conta própria. O sindicato aqui já era fraco, já tinha pouca gente e custava a se manter aberto. Achávamos que não tinha sentido botar mais uma entidade aí.

Diante deste impasse, o dirigente resolveu articular para reativar a mesma, contando com o apoio principalmente de entidades do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Assim, foi realizado o X Congresso Nacional de Sociólogos onde acabou sendo eleito presidente da Federação o próprio Lejeune. Nesse Congresso foi quando aconteceram as primeiras discussões sobre a reintegração da disciplina, pois já se sabia a forma que estava sendo aventada a sua entrada na LDB/96.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: Saiba que desde 1979 já existiam articulações no plano nacional pra reorganizar esse movimento. [...] Contudo, nós não tínhamos uma entidade nacional, a nossa estava em processo de construção, era difícil porque a profissão não era reconhecida.

Segundo consta, havia na Federação uma comissão de ensino que discutia a LDB e que já circulava essa informação. Assim, a Federação assume para si a

bandeira do ensino de Sociologia e a ideia de articular um projeto de lei começa a ser pensada nesta ocasião.

3.2. (1997 – 1998): A associação entre sindicalistas e especialistas

O Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP) enfrentava de perto o problema da redução do ensino de Sociologia nas escolas públicas paulistas. Por essa razão, passou a discutir internamente qual seria o papel a ser desempenhado pelo sindicato em relação ao tema.

Amaury Cesar Moraes: [...] a partir de 1994, com a reestruturação – chamada de racionalização – começou a ter uma diminuição muito forte das aulas de Sociologia e Filosofia.

Resolveu-se assim organizar em junho de 1997, o I Encontro Estadual de Coordenadores de Cursos de Ciências Sociais do Estado de São Paulo, onde foram tratados, dentre outros temas, a profissionalização dos sociólogos, à implantação da Lei 9.394/96 e à obrigatoriedade da Sociologia.

Paulo Roberto Martins: A bandeira do ensino entra porque, em primeiro lugar, vários cursos, aqui na USP e em outros lugares, proporcionam a possibilidade de você ser bacharel e ser licenciado. Segundo porque a legislação da LDB falava em licenciado. Terceiro ponto é que um monte de gente que não é sociólogo, nem bacharel, nem licenciado, estavam dando aula de sociologia. Então o negócio da disciplina de sociologia entra aí. Uma batalha que nós fizemos constantemente. Nós tínhamos anualmente reunião com coordenadores de curso aqui do estado de São Paulo. Fizemos vários, acho que oito ou nove.

Nesse sentido, foi que novas motivações pessoais e políticas passaram a orientar a causa. As duas entidades, cada qual com suas prioridades e partilhando de diretores em comum, acabaram tomando a frente do debate sobre a reintegração da disciplina, passando a articular junto a outras entidades estaduais e galgando apoio de outros grupos com interesses correlatos. Estava posta a campanha pela obrigatoriedade.

Amaury Cesar Moraes: Quem organizava era basicamente o Mato Grosso e o Paulo Martins. O Mato Grosso pela Federação e o Paulo Martins pelo sindicato. Paulo era o presidente do sindicato. O Mato Grosso era vice-presidente e também presidente da Federação Nacional dos Sociólogos.

Paulo Roberto Martins: Nós aqui de São Paulo que tínhamos ações, não só no sindicato, mas também na academia, ações na APEOESP. Mas nosso foco sempre foi mais do ponto de vista do Legislativo.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: De cara, alguns estados se envolveram, eu citaria Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e Pará. Esses com um pouco mais de destaque, mas nada que se compare ao estado de São Paulo. Por quê? Porque tinha o sindicato de sociólogos mais antigo e o mais forte. Veja só, mais forte financeiramente é um caixa de 30 mil reais por ano, coisa que isso aí pra os sindicatos grandes não é nada. Mas era ainda o mais forte, era o mais antigo, mais atuante com um núcleo de diretores que tinham uma consciência mais avançada sobre importância do ensino.

O desafio inicial seria então colocar em prática a ideia de mobilizar o poder legislativo através de um projeto de lei que alterasse o Art. 36. Desta forma, a partir das reivindicações feitas pelas entidades representativas estaduais e levadas adiante pela Federação, foi que em 28 de maio de 1997 o Deputado Federal Roque Zimmermann (PT/PR) apresentou um projeto de lei que propôs a alteração dos dispositivos do Art. 36, especificamente suprimindo o inciso III do parágrafo 1º ao incluir em seu lugar o inciso IV: “Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias”.

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

Justificou-se no projeto essa alteração dizendo que o texto da Lei 9.394/96 era insatisfatório por alguns motivos, mas, principalmente, porque os temas referentes a estes campos de conhecimento não poderiam ser incluídos em outras disciplinas e que o espaço ocupado na estrutura curricular pela Filosofia e pela

Sociologia deveria ser análogo às outras disciplinas. Com isso buscava-se reforçar que essas disciplinas possuíam uma denominação própria que as identifica frente às demais independentemente de modificações dos programas e dos currículos.

Figura 1 - Projeto de Lei 3.178/97

Fonte: Repositório digital da Câmara dos Deputados

A princípio se especulou sobre o caráter corporativo embutido nesta defesa, entretanto, isso não anulava a preocupação em caracterizá-las como disciplinas e de sinalizar a construção de um projeto educativo para elas. Setores do governo e da mídia em geral, faziam questão de endossar a perspectiva de que a imposição da obrigatoriedade da disciplina seria uma decisão corporativa ajambrada pelos sindicatos tendo em conta a possibilidade de aumentar e alavancar o mercado de trabalho para os sociólogos. Evidente que existia certo grau de corporativismo, entretanto, a preocupação com o mercado é importante para qualquer categoria profissional, especialmente, no caso das Ciências Sociais onde uma parcela ínfima dos formados consegue rumar para a pós-graduação.

Paulo Roberto Martins: [...] o que a gente sempre defendeu era que os cursos de Sociologia tinham que ser voltados também ao mercado. [...] Por exemplo, se tu pega esses 50 ou 60 alunos que se formam por anos na USP. Veja quantos continuam no mestrado.

Veja quantos continuam no doutorado. Veja quantos depois de doutor conseguem entrar na universidade pra ser professor. Então você vai vendo e isso aí é um funil. A maioria absoluta tá fora disso, sabe? Então como você fazer um curso, que quando a pessoa saia tenha mais algumas possibilidades de trabalho. [...] Tem a ver com a perspectiva de curso que pudesse oferecer ferramentas pra sociólogo que saia de lá tenha condições de trabalho em determinadas áreas pra isso.

Em 07 de julho de 1997, Paulo Renato de Sousa, então ministro do governo Cardoso, encaminhou para a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Aviso nº 307 um documento constituído pelas “propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio”. Coube a CEB/CNE analisar a matéria e produzir um *parecer* para responder à qualidade técnica da proposta ministerial. O exame da proposta e de seus princípios pedagógicos deveria ser realizado pelos técnicos da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e pelos especialistas que compunham à época o CEB/CNE¹⁹, sendo que a elaboração do *parecer* ficou sob a responsabilidade da relatoria da conselheira Guiomar Namó de Mello. O conteúdo da proposta ministerial tratava apenas das indicações preliminares sobre o que se pretendia para a organização curricular e por isso caberia a CEB aprofundar teoricamente e detalhar as seções do documento.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases tivemos um aprofundamento significativo na institucionalização de políticas educacionais voltadas para o campo da formação. Diversos pareceres e resoluções foram conferindo os contornos da reforma universitária encampada pelo governo Fernando Henrique. Destaca-se neste conjunto de políticas, a elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, que nasceram, especialmente, com a missão de promover as bases legais para organizar os currículos dos cursos de formação dos profissionais. Segundo a pedagoga Helena Costa Lopes de Freitas,

¹⁹ Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset (Presidente); Conselheiro Francisco Aparecido Cordão (Vice Presidente); Conselheira Guiomar Namó de Mello (Relatora); Conselheiro Antenor Manoel Napolini; Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury; Conselheira Edla de Araújo Lira Soares; Conselheiro Fábio Luiz Marinho Aidar; Conselheira Iara Glória Areias Prado; Conselheira Iara Sílvia Lucas Wortmann; Conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade; Conselheiro Kuno Paulo Rhoden; Conselheira Regina Alcântara de Assis.

[...] o processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE em 1997, insere-se no processo de 'ajuste' das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI, e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. (FREITAS, 1999, p. 33)

Ainda assim, disto resultaram novos fatores de organização e dinâmica interna para a maioria dos cursos superiores, provocando uma reflexão coletiva sobre as históricas dificuldades de formação profissional e a escolha de novos modelos. E tudo isso, obviamente, reverberou de alguma forma no campo das Ciências Sociais.

Em 03 de dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC publicou o edital SESu nº 04, convidando as diferentes organizações, entidades e instituições a enviar propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para análise e sistematização dessas propostas, a SESu/MEC compôs uma comissão de especialistas por curso de graduação, com base em indicação de nomes pelas instituições. (PEREIRA, 1999, p. xx)

Para tal comissão, ficou a incumbência de solicitar aos cursos de Ciências Sociais a elaboração de propostas de revisão dos bacharelados e licenciaturas, de acordo com as disposições da LDB/96. Assim, começaram as discussões sobre as Diretrizes, muitos seminários foram promovidos em instituições de ensino superior de todo o Brasil.

Heloisa Martins: Eu fiz parte da comissão que elaborou as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Ciências Sociais. O MEC, a partir da LDB, teve que rever isso. Decidiu então rever todos os currículos dos cursos no Brasil. Daí formou-se diferentes comissões. Eu fui indicada aqui pelo Departamento de Sociologia (USP) e acabei indo. Então o MEC acabou selecionando 04 pessoas para compor essa comissão do curso de Ciências Sociais. Na presidência ficou a Ivone Maggie (UFRJ). Juntaram-se a nós a Ilse Scherer-Warren (UFSC) e o Luíz Eduardo Wanderley (PUC/SP). O MEC havia feito uma chamada para que todos os cursos de Ciências Sociais apresentassem propostas de reformulação do currículo. Na época era 80 e poucos cursos, apenas 14 enviaram propostas. E as 14 propostas praticamente mantinha o que já existia.

O desafio maior àquela altura era justamente estruturar um novo modelo a ser levado adiante na proposta final do documento²⁰.

Heloisa Martins: O fundamental é que nós tínhamos que definir quais seriam as atividades que o formando de Ciências Sociais exerceria. Então nós colocamos primeiro a definição do curso, que era um curso de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais. Essa foi a definição que ficou lá nas Diretrizes. Nessa comissão houve um debate muito intenso, mas não houve consenso, saíram dois ou três relatórios diferentes, grupos se dividiram lá dentro e ninguém sabia o que ia acontecer com aquilo.

Contudo, havia muita reticência por parte da maioria dos cursos em romper com o modelo mais tradicional baseado na unificação das três áreas de conhecimento, reforçando a continuidade do arranjo já estabelecido como dominante desde os anos 1960. Desta forma, é possível intuir que “tal atrelamento é a constatação de que nas discussões sobre a universidade há a possibilidade de depreender a elaboração de uma visão do mundo social. Entretanto, esta não é colocada em causa, mas sim as especificidades da instituição universitária e os vários discursos daí decorrentes” (HEY, 2008, p. 37). Essa era a tônica do debate na virada do século. Não havia um consenso sobre a identidade dos cursos de Ciências Sociais.

Ainda em relação à comissão, além do debate sobre a superação do modelo único, aquele mais tradicional²¹, destacaram-se também muitas ideias sobre o espaço das licenciaturas nos currículos e sobre quais deveriam ser as diretrizes comuns a todas as licenciaturas, o que acarretou em documentos finais com concepções bastante distintas sobre a formação de professores.

Heloisa Martins: Então, naquele momento nós definimos que uma das formações ou habilitações seria a de professor da educação básica e do ensino superior. E nós consultamos o MEC para saber se seríamos nós a elaborar as diretrizes da licenciatura. E eles disseram que não, que seria outra comissão que iria definir a questão da licenciatura.

²⁰ Em 1999, o ponto alto do debate foi o Fórum “Comissão das Diretrizes Curriculares”, realizado no 23º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).

²¹ O modelo clássico tradicional envolve uma formação teórica e metodológica nas três áreas do conhecimento, e uma formação mais específica através de engajamento em uma delas.

A despeito disso, durante os primeiros anos da campanha, entre 1997 e 1998, o discurso foi montado justamente para combater as afirmações pejorativas, alegando que o essencial não era “correr atrás de aula”, mas, sobretudo, garantir a existência da disciplina por se acreditar em seu projeto político pedagógico. Inicialmente a pauta foi essa, passando-se a debater com mais força a questão de como seria feito o *lobby* e o preparo para a luta em torno da aprovação do Projeto de Lei 3.178/97. Àquela altura, ainda não se fazia muito a discussão sobre as consequências da reintegração da disciplina. Nos primeiros anos o debate estava muito centrado nesse aspecto da via legislativa, ficando a cargo da Federação Nacional dos Sociólogos e do SINSESP a tarefa de executar algum tipo de pressão para que o PL fosse aprovado.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: Eu entrava em contato, ligava, passava e-mail. Fazia muita articulação. Eu era funcionário já do Partido Comunista do Brasil, 18 anos que eu estou aqui. E o partido sempre deu todo o apoio, então eu tinha flexibilidade, mobilidade, tinha muita ajuda. Não financeira, isto jamais. Nunca nenhuma estrutura partidária foi usada. Mas eu tinha mobilidade, então a articulação foi muito pesada. Eu diria assim, não quero personalizar, mas tem alguns líderes dos estados que jogaram um papel. O estado do Paraná, o estado de Minas Gerais, o estado do Rio Grande do Sul, Pará. Mas eram pessoas de sindicato, que às vezes não tinham dinheiro nem sequer pra ir pra Brasília, então infelizmente acabou centrando muito aqui em São Paulo, na minha figura.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça: Não eram as instituições formadoras de professores de Sociologia que foram brigar pela presença da Sociologia no currículo.

Em 1998, já na iminência das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, foi que a situação ficou mais complicada do que o previsto, pois, a postura do Conselho Nacional de Educação (CNE) era clara em relação ao lugar da disciplina de Sociologia. Sua interlocutora principal, a conselheira Guiomar Namó de Mello, era enfática ao dizer que nas *Diretrizes* “diz-se apenas que as três áreas deverão estar representadas, mas não se diz nem em que proporção. E, sobretudo, não se menciona nenhuma disciplina ou conteúdo específico em cada área” (MELLO, 1999, p. 04). Tal interpretação criou uma barreira real para a Sociologia por relativizar sua

fronteira disciplinar, amparando legalmente os estabelecimentos de ensino que não incluíam a disciplina. Porém, essa medida serviu de combustível para a campanha.

Paulo Roberto Martins: Nós tivemos uma briga intensa com a Guiomar Namó de Mello que era a conselheira do CNE. Enfrentamos a Guiomar lá na audiência pública. Ela colocou na praça um Parecer dizendo que a Sociologia era pra ser tratada enquanto tema interdisciplinar, e por isso não tinha que ter essa referência na LDB. E tinha toda a discussão como a Sociologia e Filosofia estavam grafadas lá na LDB, a forma como estava escrita dava a entender para nós que aquilo era disciplina. A gente teve todo um embate com ela. Ela permaneceu no conselho por muito tempo. Então essa foi uma luta importante naqueles tempos.

Este acontecimento fez com que a Federação e o SINSESP procurassem alguns coordenadores de curso de Ciências Sociais em busca de apoio e para tentar encontrar uma saída à situação imposta pelas *Diretrizes*. Cabe registrar que nessa etapa o debate ainda estava muito enfraquecido no campo das Ciências Sociais. Canalizar o apoio dos intelectuais e das instituições era outro desafio premente.

Heloisa Martins: Bom, nesse processo de consulta, eu fui sendo também convidada a participar de alguns eventos, seminários, simpósios, etc.. Organizados principalmente pelo Sindicato dos Sociólogos aqui de São Paulo e pela Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo. E havia uma Federação Nacional dos Sociólogos. Na época, tanto o sindicato quanto a federação eram dirigidos pelo Lejeune Mato Grosso. E aí eu fui me entrosando nesse movimento que já ocorria da volta da Sociologia no Ensino Médio.

De fato, no biênio 1997/1998, o governo Cardoso aprofundou a reforma nas estruturas educacionais, não só em termos de alguns investimentos em logística, regulação e avaliação, mas, sobretudo em sua concepção formativa, solicitando que o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciasse o processo de revisão das políticas curriculares das várias áreas de conhecimento e níveis de ensino.

As críticas aos currículos vigentes no período apontavam que esses eram muito rígidos, resultante da fixação dos mínimos curriculares; que o tempo de conclusão era longo demais; e que não vislumbrava a formação inicial como uma etapa do processo de formação. Para encaminhar as necessárias ações, o Ministério da Educação (MEC) constituiu comissões de especialistas para que pudessem, junto a

sua comunidade acadêmica, discutir a questão. (BRZEZINSKI, 2010, p. 202)

Foi por essa razão que em meados de 1998, antes da reeleição de Fernando Henrique Cardoso, o Conselho tratou de regulamentar as prescrições da Lei 9.394/96 relativas ao Ensino Médio, solicitando a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que entregasse o resultado final da análise das *diretrizes* encaminhadas pelo Ministério da Educação um ano antes. O documento entregue em 01 de junho de 1998 foi o Parecer CEB/CNE nº 15/98, que sistematizou as recomendações sobre os conteúdos e metodologias a partir da concepção de currículo explicita nas competências descritas nas áreas de conhecimento que ele mesmo estabeleceu para subsidiar a organização do sistema de ensino escolar²².

Esta relatoria beneficiou-se, dessa forma, do trabalho realizado pela CEB para formular as Diretrizes Curriculares Nacionais, no tocante a três aspectos que são detidamente examinados no texto: o conceito de diretrizes adotado pela legislação e seu significado no momento atual; o papel do Conselho Nacional de Educação na regulamentação dessa matéria; e os princípios estéticos, políticos e éticos que inspiram a Lei de Diretrizes e Bases e, por consequência, devem inspirar o currículo. (CEB/CNE, 1998, p. 02)

A confecção do *parecer* foi baseada nos mecanismos de regulação pedagógica previstos na Lei 9.394/96 e teve como objetivo dispor as novas bases da “organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada”, prevendo os seus desdobramentos a partir de alguns *fundamentos* da renovação do Ensino Médio. O Parecer nº 15/98 discorreu densamente sobre os desafios para as práticas administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino em suas relações com as demandas sociais, políticas e econômicas, sublinhando a importância das competências e habilidades a serem requeridas pelas situações de

²² Segundo sua relatora, o trabalho de elaboração do Parecer resultou também do acúmulo das discussões realizadas junto à comunidade educacional e as entidades participantes dos eventos e audiências públicas organizadas pelo CNE, além das contribuições incorporadas a partir do Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), em colaboração com a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1996.

aprendizagem e de avaliação sob o registro de três elementos centrais: *sensibilidade, igualdade e identidade*.

[...] revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (CEB/CNE, 1998, p. 18)

O que se colocou em jogo a partir daí foi à mudança profunda no paradigma da produção de conhecimento e da escolarização no Ensino Médio, buscando redefinir por completo esse segmento ao imprimir em suas *diretrizes* as necessidades produtivas e a ênfase na aquisição de conhecimentos e competências para a formação geral da sociedade. O *parecer* teve como grande influência os princípios axiológicos expressos no “Relatório Jacques Delors” originado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO em 1998, além de importar e transferir muitos dos aspectos das reformas educacionais de outros países.

A categoria central das *diretrizes* curriculares propostas no *parecer* é o currículo voltado para as competências básicas, “com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores” (CEB/CNE, 1998, p. 35). Por parte dos técnicos do ministério, muito influenciados pela hegemonia pedagógica daqueles dias, o que se entendia era que o significado mais amplo da educação requeria uma organização curricular menos tradicional, o que na prática seria representado por um currículo onde o ensino das disciplinas fosse enfraquecido em favor do fortalecimento da aprendizagem das competências.

Quadro 4 – Áreas curriculares

Áreas	Conhecimentos	Competências
Linguagens e Códigos	Nesta área incluem-se as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de	A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens visa à competência de desempenho, o saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou

	expressão, das quais a língua portuguesa é imprescindível.	públicos.
Ciências da Natureza e Matemática	Nesta área incluem-se as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados aos conhecimentos da matemática, física, química e biologia.	O agrupamento das ciências da natureza tem o objetivo de contribuir para a compreensão do significado da ciência e da tecnologia na vida humana e social, de modo a gerar protagonismo diante das inúmeras questões políticas e sociais para cujo entendimento e solução as ciências da natureza são uma referência relevante.
Ciências Humanas e Sociais	Nesta área incluem-se as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados aos conhecimentos da história, geografia, filosofia, sociologia, psicologia, direito.	Destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura.
Tecnologias	Integra os campos ou atividades de aplicação de todos os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento.	Tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Quadro 5 – Organização Curricular e Proposta Pedagógica

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio		
Princípios Axiológicos	Princípios Pedagógicos	Competências Básicas
<p>Fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca.</p> <p>Formação de valores.</p> <p>Aprimoramento como pessoa humana.</p> <p>Formação ética.</p>	<p>Interdisciplinaridade.</p> <p>Contextualização.</p>	<p>Vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social.</p> <p>Compreender os significados.</p> <p>Ser capaz de continuar aprendendo.</p> <p>Preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania.</p>

Exercício da cidadania.		<p>Ter autonomia intelectual e pensamento crítico.</p> <p>Ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação.</p> <p>Compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos.</p> <p>Relacionar a teoria com a prática.</p>
-------------------------	--	---

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Ao currículo ficou definido que sua organização seria mais pela constituição de “competências, habilidades e disposição de condutas” do que pelo ensino dos conhecimentos balizados pelas disciplinas e suas fronteiras. A declarada aceitação das teorias interacionistas da aprendizagem, essencialmente a influência das ideias de Jean Piaget e Lev Vigotsky, fez reiterar-se a importância da *interdisciplinaridade* e da *contextualização* como princípios pedagógicos estruturadores capazes de ampliar “as possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas”.

[...] em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras, convoca a constituição de uma identidade autônoma. (CEB/CNE, 1998, p. 35)

Quis-se com isso resignificar os conteúdos curriculares para que eles se tornassem os meios para o desenvolvimento de tais competências e valores desejados e por isso a opção foi reduzir a *disciplinarização* do ensino, por considerar tal postura como arbitrária²³.

As múltiplas formas de interação que se podem prever entre as disciplinas tal como tradicionalmente arroladas nas "grades curriculares", fazem com que toda proposição de áreas ou agrupamento das mesmas seja resultado de um corte que carrega

²³ Cabe mencionar que a palavra *competência* não aparece na LDB/96.

certo grau de arbitrariedade. Não há paradigma curricular capaz de abarcar a todas. Nesse sentido seria desastroso entender uma proposta de organização por áreas como fechada ou definitiva. Mais ainda seria submeter uma área interdisciplinar ao mesmo amordaçamento estanque a que hoje estão sujeitas as disciplinas tradicionais isoladamente, quando o importante é ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação. (CEB/CNE, 1998, p. 42)

Para levar essa premissa adiante, foi preciso estabelecer legalmente que as escolas assegurassem essa formação básica proposta para o Ensino Médio, desta forma, a partir desse Parecer nº 15/98, o Conselho Nacional de Educação no direito de suas atribuições legais estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), cujo objetivo foi legitimar essa concepção orientadora para o currículo, sistematizando os princípios presente na Lei 9.394/96 e contextualizando-os no plano pedagógico. A obrigatoriedade das Diretrizes foi aprovada e homologada em 26 de junho de 1998 sob a forma da Resolução nº 03/98 da Câmara de Educação Básica. Com efeito de lei, essa *resolução* objetivou colocar em funcionamento a nova política curricular, dando materialidade as orientações expressas nos artigos 26º, 35º e 36º da Lei de Diretrizes e Bases e no Parecer CEB/CNE 15/98.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

A partir da publicação da Resolução nº 03/98 a reforma nas estruturas do Ensino Médio proposta pelo governo Cardoso tomou forma de ação executiva e normativa para os sistemas de ensino e suas escolas, delegando aos órgãos responsáveis a tarefa de auxiliar na implantação dos novos currículos e no estabelecimento de normas complementares e políticas educacionais. Com essas *diretrizes* o governo criou um instrumento de regulação para a nova política

educacional do Ensino Médio, buscando através dela a “obtenção do consenso dos professores e das escolas” (CIAVATTA & RAMOS, 2012, p.32). A sua difusão como ideologia educacional e, sobretudo, como instrumento normativo, se deu posteriormente pelo intermédio de várias publicações, decretos e pareceres do Conselho Nacional de Educação, currículos nacionais e estaduais, testes e avaliações. Não demoraram a aparecer às primeiras críticas por parte da comunidade educacional.

Os questionamentos a respeito das *diretrizes* abrangiam principalmente a sua mistura heterogênea de evidentes contradições: a influência de documentos dos organismos internacionais, o conflito de interesses de técnicos que atuavam no governo, a descentralização, o ensino e a avaliação de competências, a concepção de currículo, a flexibilidade e a interdisciplinaridade, a relação entre teoria e prática, dentre outros aspectos que formaram a base das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A configuração curricular estabelecida pela proposta de reforma que o governo Cardoso explicitou com as *diretrizes* apontava declaradamente para a *mercadização* da educação (Cf. APPLE, 2013). O exame crítico feito pelos especialistas demonstrava que o teor da proposta não tratava de conceitos sociais e políticos, mas, sobretudo de noções individualistas e economicistas que se justificavam pelos indiscutíveis interesses do mercado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, inauguradas no governo Fernando Henrique Cardoso, tornam-se instrumento de direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação. Elas adquirem, assim, um caráter estratégico, pois confirmam a escola como aparelho privado de hegemonia. O caráter estratégico dessa disputa é, em certa medida, determinado por contradições surgidas com a reestruturação produtiva e a mudança da base técnico-científica da produção em direção à especialização flexível. (CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 33)

O projeto sócio-pedagógico do governo estava inscrito nessa *mercadização* e parecia não discernir as verdadeiras causas dos problemas sociais e educacionais, pois a cada nova medida se utilizava de recursos discursivos e ideológicos ainda mais limitados. Demais, Michael Apple (2013, p. 1023) observa que o senso comum implícito nesse tipo de discurso – como o das *diretrizes* – traz consigo um elemento novo, pois elas costumam ser vistas “como soluções radicais,

mas necessárias para um sistema educacional que está fora de controle e não atende mais as necessidades do povo” e “assim, um novo tipo de conservadorismo, melhor definido como modernização conservadora, tem progredido e ocupado à cena central em muitos países”. Isso fica bastante claro se pensarmos em uma de suas principais *inovações*, o ensino e a avaliação de competências, que teve uma aceitação imediata como ideologia por grande parte da comunidade educacional brasileira na época, a despeito de se saber o que fazer com elas.

Estas *diretrizes*, tornadas inquestionáveis de maneira nada sutil pela postura autocrática do Ministério da Educação, alocaram a noção de competência como seu princípio de organização curricular. Contudo, esta era vulnerável em um ponto, a sua multiplicidade de significados. A leitura do documento revela que em grande parte o uso dessa noção não é absoluto, sem contradição, pois mesmo existindo a predominância de uma concepção construtivista da noção de competência, em várias passagens acaba-se atribuindo a ela um sentido mais comportamental. Essa situação é bem observada por Elizabeth Macedo no artigo *Currículo e competência* (2002, p. 116), dizendo que “essa mescla de significados nos documentos oficiais é parte de seu próprio processo de elaboração, no qual se constituem hegemonias parciais e criam-se formas híbridas”. Sua tese é que pelo menos duas tradições pedagógicas sobre a noção de competência são mescladas nessas *diretrizes* e em outras políticas curriculares:

A primeira origina-se nos trabalhos de Piaget e na concepção hegemônica na reforma curricular francesa, popularizada para o campo da formação de professores no Brasil pelos trabalhos de Perrenoud. A segunda, originária fundamentalmente da tradição americana da eficiência social de cunho comportamental, surge em diversas passagens dos documentos, embora não seja explicitamente aceita. (MACEDO, 2002, p. 118)

O ponto decisivo é que o governo quis redefinir o currículo do Ensino Médio a partir da inserção vertical desses discursos contemporâneos sobre o conhecimento e os saberes, mas negligenciou as possíveis dificuldades de como saber organizar a experiência escolar para construir essas competências.

Luiza Helena Pereira: As Diretrizes Curriculares que saíram depois da LDB, davam uma abertura para se formar a área de Ciências

Humanas nas escolas. E daí os coordenadores colocavam Sociologia e Filosofia, mas era muito ao sabor do vento. Por exemplo, como eu fiz várias pesquisas, eu notei que um ano tinha na escola, depois no outro já não tinha mais. Mas por que não tinha? Era muito ondulada. Não era obrigatório. Eles colocavam Sociologia e Filosofia porque eles tinham que participar da política de consolidação das Diretrizes Curriculares na escola e, então, eles achavam interessante colocar, mas não era obrigatório.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: Mas as nossas eram disciplinas de segunda categoria e não podiam figurar no currículo por causa do que eles chamam de transversalidade.

Com essas *diretrizes*, colocou-se em construção a nova estruturação do currículo, dando as indicações do tipo de tratamento a ser adotado para os conteúdos, cuja base nacional comum deveria “contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização”, porem novamente sem referência explícita às disciplinas escolares. Essas são apenas as linhas mais gerais sobre os acontecimentos gerados com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

3.3. (1999 – 2000): Um projeto disciplinar em disputa

No começo de 1999, conseguem realizar na Universidade de São Paulo um novo Encontro Estadual de Coordenadores de Cursos de Ciências Sociais do Estado de São Paulo.

Amaury Cesar Moraes: [...] os encontros de cursos aqui em São Paulo se davam na academia com a participação de alguns professores, com quem o Paulo Martins e o Mato Grosso tinham contato. Era uma coisa meio negociada. E aí então começam a participar aqui na USP a Heloisa Martins, o Sedi Hirano. A Heloisa mais. O Sedi menos. E também aqui a Silvia Garcia começou a participar também.

Neste evento houve um ponto de inflexão importante, que se deu a partir de uma intervenção feita pelo professor da Faculdade de Educação da USP, Amaury Cesar Moraes.

Amaury Cesar Moraes: Eles estavam só acalentando a coisa do projeto do Padre Roque. E aí eu tinha lido as diretrizes curriculares da Guiomar Namó de Melo, que saiu em 1998. E aquilo pra mim tinha tido uma consequência. [...] e aí quando estou lá nesse evento, certa hora perguntaram se alguém queria falar. E aí eu despejei a coisa da Guiomar, das diretrizes e coisa e tal. Eu sei que daí teve um intervalo e na segunda parte me chamaram para participar da mesa. Aí vou para mesa. [...] Depois eles me pedem: “você é capaz de fazer um texto sobre isso que você falou? A gente vai publicar pela APEOESP”. Falei “tudo bem”. Daí em três dias eu fiz o texto, *Porque sociologia e filosofia no ensino médio*. E aí foi publicado, pois a APEOESP estava com uma fornada de material sobre as diretrizes.

Esse texto, publicado em maio de 1999, pela Revista da Educação do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), vislumbrava problematizar a construção de argumentos para reforçar a ideia de que o ensino escolar de Sociologia deveria se inscrever no registro de um conhecimento disciplinar, com propostas próprias, justamente por servir a finalidades formativas específicas e não ser tratado apenas como um elemento comum dentro da classificação dos saberes proposta pelas *Diretrizes*. A publicação desse artigo deu novo fôlego ao debate, em princípio por dois motivos. Primeiro, pela audácia de romper no texto, por uma decisão metodológica, com os parâmetros mais acadêmicos, adotando um “tom pessoal, político e persuasivo”, conforme admite o próprio autor (Cf. MORAES, 2011). Segundo, porque a sua circulação em outras praças contribuiu para a ampliação da divulgação da campanha.

Passaram então a realizar novos encontros sobre a temática em outros centros universitários importantes. A partir daí um pequeno grupo começou a se articular e definir estratégias mais amplas de mobilização. Mesmo não havendo grande compreensão por parte da comunidade acadêmica, dela se desgarraram alguns agentes que passaram a contribuir ativamente com a agenda da campanha.

Amaury Cesar Moraes: [...] Daí nós vamos pra Marília. A Heloisa, eu, o Mato Grosso e o Paulo Martins. Isso em 1999 ainda. Daí lá em Marília entra a Sueli Mendonça, a Valéria Barbosa, o Edmilson da Silva. Então esses eram os que participavam. Desse grupo ficou mais a Sueli. Depois teve na UNICAMP, o Marcelo Ridenti. Aí teve um encontro em São João da Boa Vista, que lá tinha um curso de Ciências Sociais. Tinha o Paulo Souto lá. Depois teve um encontro na Escola de Sociologia e Política. Eles organizavam esses encontros, chamavam, mas vinha pouca gente. Era mais a gente mesmo. Teve um na PUC também.

Para termos uma ideia de como os primeiros movimentos estavam bastantes concentrados no estado de São Paulo, entre 1997 e 1999 a Federação organizou junto ao SINSESP por volta de 08 encontros estaduais para discutir a questão.

Paulo Roberto Martins: Então com isso nós fizemos vários encontros e nesses vários encontros era discutido isso, quanto os cursos de Ciências Sociais queriam saber do assunto. Então durante um tempo nós fizemos isso. E isso tudo, paralelamente, a luta política pela implantação legal, que era colocar na LDB.

Em outros estados brasileiros (Paraná, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Distrito Federal) já havia também algumas coisas acontecendo. Mas, até então pode-se dizer que não existia muita conexão entre os debates e experiências com a disciplina. Contudo, ainda em 1999, tal contexto começa a se transformar por intermédio da reorganização do Congresso Nacional dos Sociólogos organizado pela FNS, que em virtude do seu período de mandato eleitoral passou novamente a realizar esse evento. Mais precisamente no mês de maio, em um Congresso realizado em Salvador, foi que se deu uma reviravolta na articulação mais ampla para a campanha.

No XI Congresso Nacional dos Sociólogos, promovido pela Federação Nacional dos Sociólogos em 1999, na Bahia, foi considerada imprescindível à intensificação da luta pela aprovação do projeto de autoria do deputado Padre Roque, do PT do Paraná, que estava tramitando na Câmara dos Deputados. (PEREIRA, 2009, p. 07)

Este Congresso também abrigou o I Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais, evento quer viria ser palco de importantes debates sobre o papel das Ciências Sociais na institucionalização da disciplina. Por isso, lá estavam presentes, além de entidades e representantes estaduais, alguns professores que faziam a discussão em seus centros universitários.

Nelson Dácio Tomazi: Teve um Congresso da Federação na Bahia, e aí eles me convidaram para eu participar desse Congresso, uma mesa redonda e tal. E aí que começo a participar. [...] Então vão se reunindo pessoas dos mais variados padrões. Em todo Brasil está

acontecendo algo em relação à presença da Sociologia. Então pouco a pouco a gente vai sabendo coisas que não sabia.

Assim, mesmo diante do seu caráter descentralizado e autônomo, a campanha começava a ganhar uma forma mais articulada, ainda que sua representação ainda fosse demais escassa para poder formar um movimento forte. A partir deste momento é que começam a acontecer com mais regularidade as reuniões nas Secretarias Estaduais de Ensino, além dos eventos e encontros estaduais para se discutir a reintegração da disciplina, oferecendo uma capilaridade que a campanha não tinha até então. Começava a vingar um pequeno movimento em torno da formação de um coletivo representado por membros dos sindicatos e por especialistas oriundos da academia. Os primeiros mais interessados em disputar a volta da disciplina ao currículo e, os segundos, mais preocupados com os conteúdos, metodologias e os problemas da formação de professores de Sociologia.

Amaury Cesar Moraes: Eu não posso dizer que é uma coisa das universidades. No começo o forte é o sindical. É um movimento do sindicato que se liga ao pessoal da universidade, naqueles que são um pouco mais sensíveis e coisa e tal. E aí começa a ter um cruzamento. A gente começa a fazer um meio de campo pra atenuar a ideia de corporativismo e manter a ideia da necessidade da disciplina. A questão era a ideia da necessidade mesmo da disciplina. Não tanto a necessidade de emprego pra sociólogo, mas a necessidade da disciplina. Sempre questionávamos essa coisa de corporativismo e defendíamos a posição da necessidade da disciplina. [...] Aí eu sou convidado a fazer parte da próxima diretoria do sindicato. Aí aceito, começo a ser da diretoria do sindicato. Aí eu começo a virar um sujeito meio duplo, um agente duplo, professor e sindicalista. Mas, nunca levei a coisa no sentido sindical mesmo, assim, restrito.

Na busca por consolidar os novos significados da reforma curricular e do Ensino Médio, o Ministério da Educação editou alguns *parâmetros* para definir os conteúdos e estratégias de aprendizagem, além de reforçar o entendimento expresso anteriormente nas Diretrizes sobre a contextualização e a interdisciplinaridade. Deu-se à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. [...] Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los. (BRASIL, 1999)

Entretanto, mesmo que pareça um contrassenso, para o ensino escolar de Sociologia o efeito foi reverso, pois acabou ajudando a compartimentar seus conhecimentos na área temática Sociologia, Antropologia e Ciência Política, dando-lhe objetivos e conteúdos, além de um tratamento mais próximo de uma disciplina ao falar em conhecimento sociológico sistematizado, mesmo que isso não tenha representado sua institucionalização como disciplina obrigatória. “Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno”. (BRASIL, 1999)

Quadro 6 – Conteúdo da proposta dos PCNEM

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	
Competências	Habilidades
Representação e comunicação	<p>Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.</p> <p>Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.</p>
Investigação e compreensão	<p>Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.</p> <p>Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.</p> <p>Compreender e valorizar as diferentes</p>

	manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade.
Contextualização sócio-cultural	<p>Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.</p> <p>Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.</p>

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Quadro 7 – Organização da proposta curricular dos PCNEM

	Tópicos	Conceitos
Sociologia	Processos Sociais Família Estado Trabalho Sistemas sociais Exclusão/concentração Socialização Indústria cultural	Ação Social Manutenção/Mudança Ordem social Senso comum Socialização Total Interação social Classes, castas e estamentos Estruturas Fatos sociais Ideologia Alienação/conscientização Cotidiano
Antropologia	Observação participante Diversidade Sociedades complexas Experiência Identidade Papeis sociais	Cultura Subjetivação Estranhamento
Ciência Política	Cidadania Plena Política Estado Sistemas econômicos Democracia Direitos do cidadão Participação política Poder público	Relações de poder Soberania Estrutura e funcionamento Sistemas de poder Formas de governo Regimes políticos Público e privado Centralização Legitimidade

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em 2000, o cenário já estava bastante transformado, não só pela inclusão da disciplina no currículo de vinte estados brasileiros, mas também por outros fatores, como o reconhecimento de novas licenciaturas, os primeiros trabalhos acadêmico/científicos sobre o ensino de Sociologia, as discussões sobre a inserção dos conteúdos da disciplina nos vestibulares, a união com o grupo da Filosofia, os abaixo-assinados e a ativação de novas associações e sindicatos de sociólogos. Nesse mesmo ano, mais um evento importante para a política da campanha foi à realização do II Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais, organizado pelo Departamento de Sociologia da USP.

O tema Sociologia no Ensino Médio ocupou grande parte dos debates, assim como reformulação dos cursos de Ciências Sociais e, além destes, outros temas que receberam especial atenção foram: a sugestão de realização de encontros regionais, as discussões sobre mercado de trabalho, a criação da Associação Nacional de Cursos de Ciências Sociais – ANGRACS e, a criação do Conselho Federal de Sociólogos. [...] Na ocasião, foi aprovada a moção de deixar preparada uma campanha nacional e um abaixo assinado em apoio ao Projeto do Padre Roque, envolvendo grande parte das Universidades do País. Aventou-se também a possibilidade das Universidades discutirem em suas Comissões de Vestibular a inclusão das disciplinas de Sociologia e de Filosofia no vestibular. (PEREIRA, 2009, p. 07)

Porém, a tramitação do PL 3.178/97 encontrava algumas dificuldades em virtude da posição do MEC, que desde o início era contrário à aprovação do projeto e que pressionava o bloco governista em relação ao tema, pedindo inclusive a elaboração de um novo projeto a ser discutido. A alegação era a insuficiência de professores formados e de cursos de licenciatura.

Antes de ir para o Senado recebeu um “tropeço” regimental, perpetrado pelos lobistas do Ministério da Educação, que arrumaram 51 deputados que assinaram um requerimento solicitando a discussão em plenário. [...] Conseguimos retirar a assinatura de mais da metade dos deputados, de forma que o tornamos sem efeito e o Projeto seguiu, finalmente, para o Senado. (CARVALHO, 2004, p. 25)

Essa resistência do ministério criou a necessidade de se aumentar a pressão no Congresso. Contudo, tanto a FNS, quanto o SINSESP, que estavam à

frente do processo, não tinham recursos suficientes para exercer tal tarefa. Foi aí que passaram a buscar novos apoiadores. Assim, algumas entidades de classe e sindicatos de professores contribuíram no custeio de passagens para que os representantes pudessem fazer algumas visitas a Brasília para se reunir com algumas lideranças políticas.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: Sem o sindicalismo de professor, só o sindicalismo de sociólogo não daria conta dessa luta. Eu fui pra Brasília nesse período acho que umas dez vezes. A APOESP é quem ajudava nas passagens. Às vezes os deputados ajudavam também, pagavam. Agora o meu sindicato ajudou uma vez só. É muito caro, o custo, custo elevado. [...] Temos muitos registros de entidades que tinham dificuldades de sequer mandar um cara pra Brasília no dia de uma reunião importante. Não dava. Nós fomos para Brasília algumas vezes, o máximo que teve foi um ônibus de Goiás, uma vez, um ônibus de Minas e um ônibus de São Paulo. Não teve mobilização nacional.

Paulo Roberto Martins: A APEOESP fez com a gente, lá na sua sede, várias atividades, que eram justamente sobre a discussão da sociologia e filosofia no ensino médio. Fizemos lá várias reuniões. A gente conversava com quem estava na presidência, muitas vezes com a Maria Isabel, antes dela teve o Carlos Ramiro. Tinha também o apoio dos professores de várias regionais. Então a APEOESP foi também um pólo importante, por ser uma entidade importante dos professores. Nós sempre procurávamos.

Nesse contexto é que entra na história o apoio institucional da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), que até então acompanhava a distância a campanha. O presidente da FNS, Lejeune Mato Grosso, entra em contato direto com o presidente da SBS, José Vicente Tavares, solicitando ajuda nas conversas com o pessoal de Brasília. De início, a sociedade científica se prontificou em ajudar com apoio político.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: A SBS estava conosco, com todos os últimos presidentes, José Vicente, Cesar Barreira, Tom Dwyer, esses caras jogaram um papel. Nas últimas três ou quatro gestões eles criaram uma comissão de ensino de sociologia. Mas só nas últimas, na época não tinha. Os presidentes tinham consciência. O mais destacado foi o José Vicente Tavares.

Paulo Roberto Martins: Então nós passamos a articular várias reuniões em Brasília. Eu tive lá várias vezes. Uma das vezes eu conversei com esse senador do Paraná, do PSDB, o Álvaro Dias. Enfim, tinham pessoas que estavam lá na Comissão de Educação e que iam votar. Várias vezes eu estive lá pra conversar com essas pessoas. Uma vez comigo foi o Zé Vicente Tavares, que na época era presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia. Estivemos lá pra falar com esse povo aí. Então, o negócio andou. Evidente que isso deu um suporte na nossa mobilização, que era fraca. Isso ajudou com que lá no Congresso o negócio andasse.

3.4. (2001 – 2002): O efeito do veto

Em abril de 2001, o Senador Álvaro Dias, relator designado pela Comissão de Educação, julgou pertinente e oportuna à proposta do projeto de lei, opinando em seu relatório pela sua aprovação, ao defender que diante do indiscutível mérito educativo e de todo o contexto legal “torna-se injustificável a ausência de matérias como a Filosofia e a Sociologia no currículo do Ensino Médio”. Nesse mesmo relatório foi incluída uma carta/manifesto do Profº Antônio Joaquim Severino (USP) em nome do Núcleo/São Paulo do Grupo de Trabalho de Filosofia da Educação e da ANPED. Assim a campanha passava a outro patamar, não só pelo avanço na tramitação, mas também pela rede que tinha se formado ao seu redor. Por razões de ordem política, em junho, o Senado resolveu adiar a decisão sobre a aprovação do projeto, decidindo pela realização de uma audiência pública entre o governo e as entidades.

[...] elaboramos circulares que enviávamos para todos os cursos de Ciências Sociais no país e mais uma mala com endereços eletrônicos de mais de mil colegas e entidades de todo o país, que de uma forma ou outra ajudaram em nossa luta. Isso ocorreu na forma de envio de mensagens eletrônicas para deputados e senadoras; faxes para gabinetes; telefonemas e, em alguns casos, contatos pessoais nos estados com os escritórios dos parlamentares. (CARVALHO, 2004, p. 27)

Assim, a mobilização continuava. Duas propostas foram encaminhadas pela FNS a seus pares: a primeira tratava da convocação para a participação na audiência. Cabe destacar que esta audiência não chegou a acontecer. A segunda proposta foi à confecção do *Manifesto em defesa da Sociologia e da Filosofia*, que

saiu em agosto, contando com assinaturas de diversas entidades de classe, movimento estudantil, sociedades científicas e grupos ligados à igreja católica.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: É um manifesto encabeçado pela FNS, SBPC, ANDES, CNPL, UNE, UBES, CONAM, UJS, UBM, UNEGRO, ANFOPE, OAB, ABI, CNBB, CNBB, OAB, ABI, CUT, FORÇA e CNG. Então foi uma coisa muito ampla. A ABA se recusou a assinar pela questão corporativa, eles não aceitavam que a disciplina fosse Sociologia, eles queriam que a disciplina fosse Ciências Sociais. Aí vem a SBS e apoia. A igreja também jogou um papel.

Elisabeth Fonseca Guimarães: Porque a estratégia era política no sentido de fazer a disciplina ser aprovada como obrigatória. Não se pensava ainda em outros assuntos.

Na iminência da aprovação do projeto de lei e, paralelamente a campanha, novos espaços de divulgação iam sendo conquistados mediante conversas políticas e solicitações de apoio. Isso representava a tentativa de transformação da imagem do próprio movimento, que diferente dos momentos anteriores, nesta altura dos acontecimentos necessitava atrelar ao seu caráter político e profissional as forças do campo científico e acadêmico. Então, começa a acontecer alguma aproximação no X Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em setembro de 2001.

Amaury Cesar Moraes: Em 2001, teve um congresso da SBS em Fortaleza. E a gente vai para lá. Eu, a Heloisa Martins, o Paulo Martins, o Mato Grosso, a Elisabeth Guimarães.

Paulo Roberto Martins: Então, a Heloísa Martins é que de certa forma cutucava as pessoas pra ver se saía alguma coisa no Congresso da SBS.

Elisabeth Fonseca Guimarães: Ele (Mato Grosso) conseguia fazer a ponte com personalidades do mundo acadêmico. Porque ele tinha essa coisa de mandar e-mail, de requisitar mesmo, sabe? Tipo assim, de pegar um figurão da Sociologia, por exemplo, e meio que pôr na parede, “e aí, por que você acha que a Sociologia deve voltar?”. Não foi só ele, mas ele foi uma pessoa que abriu caminhos.

Nelson Dácio Tomazi: A Federação tinha pouco vulto para entrar na academia e fazer essas discussões, mas depois de uns 02 ou 03

anos de contato, nós conseguimos fazer um fórum em Fortaleza. Da Federação junto com a SBS.

Neste Congresso, a SBS deu abertura para que a FNS realizasse um fórum para discutir o ensino de Sociologia. Houve também a terceira edição do Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais. Como não podia ser diferente, o debate entre os que lá estavam, ficou mais centrado na intensificação da campanha. Contudo, um marcador de diferença em relação aos eventos anteriores foi à participação de alguns outros coordenadores de cursos de Ciências Sociais e professores de metodologia, que se juntaram aos interlocutores habituais. E pela primeira vez, foram apresentadas algumas pesquisas sobre a situação da disciplina.

Luiza Helena Pereira: A Federação organizava esses encontros nos Congressos da SBS, os fóruns, chamavam-se fóruns de Ensino de Sociologia, não havia produção científica. Havia as nossas pesquisas. Nós íamos e apresentávamos, era o espaço para apresentar. Era a Federação que fazia esse espaço. Começamos então a discutir sobre a qualidade do ensino. Dentro desse encontro de curso, nós discutíamos, mas eram sempre entre professores universitários. Era eu, o Amaury, a Elisabeth Guimarães, sempre esse pessoal. Eram os mesmos, na verdade. A Adélia Miglievich, que está no Espírito Santo, que era do Rio de Janeiro. Esse pessoal sempre estava junto. Tinha o professor Santo Conterato, que era da Universidade Federal Fluminense, que também ia. Eram professores de universidade discutindo dentro da Federação.

Amaury Cesar Moraes: A gente vai pra SBS. E vêm pessoas da SBS participar, ouvir a gente. Perguntam sobre o que vai ensinar? Como é que é a formação? Pois, junto ao Congresso tem o nosso Fórum. Então a gente começa a discutir um pouco o que se deve ensinar e coisa e tal. Começo a discutir um pouco por aí. Mas o grosso da coisa é a campanha pela obrigatoriedade. Que começou tudo, mas claro que começa a ter toda uma nova discussão. E também começa a ter um debate muito acirrado, que é sobre a licenciatura e o bacharelado. [...] A gente começa a discutir porque é que os cursos de Ciências Sociais não incorporam profundamente a questão.

A inserção no Congresso Brasileiro de Sociologia confere outra visibilidade ao debate sobre a reintegração da disciplina, agregando novos entendimentos e perspectivas. Quer dizer, se a situação parecia bem encaminhada do ponto de vista legislativo, seria então o momento de começar a refletir mais sistematicamente sobre

os contornos disciplinares. Isso passa a acontecer após essa aproximação com a sociedade científica.

Luiza Helena Pereira: O José Vicente Tavares, era meu colega, dizia: “vai ao fórum trabalhar com o pessoal do sindicato para dar um caráter acadêmico”.

Amaury Cesar Moraes: E nisso começa a formar certo repertório pra nós. Então foi se formando uma comunidade entre nós. Fomos produzindo por causa dos eventos.

Nelson Dácio Tomazi: Era uma oportunidade da SBS aparecer e ter mais visibilidade. Mas, internamente, talvez nem todo mundo quisesse isso. Olhando para o passado você começa a rever as coisas. Naquele momento a gente estava trabalhando e fomos em frente. E tocava e fazia isso e aquilo sem nenhum problema.

Os termos passam a ser outros. Se até então a discussão era feita no contexto mais de ativismo, mesmo que por alguns professores universitários, a partir daí ela começa a mimetizar também a contribuição das primeiras pesquisas sobre a temática. Isso foi importante para quebrar um pouco da aura de corporativismo que pairava sob a campanha, redimensionando o seu imaginário. Entretanto, a temática ainda era muito reduzida no campo científico/acadêmico das Ciências Sociais, tanto que a própria SBS só viria a se integrar mais definitivamente alguns anos depois. Mas, esse foi o ponto de partida para que a temática do ensino escolar de Sociologia começasse a conquistar alguns espaços no interior das diferentes Sociedades Científicas vinculadas as Ciências Sociais e a Educação.

Finalmente, no dia 18 de setembro, o Senado encerra a discussão e aprova o projeto, restando apenas ao poder executivo sancioná-lo e modificar a lei. Consta que após a votação, o Ministro da Educação ligou pessoalmente para o Presidente Fernando Henrique Cardoso solicitando que o mesmo vetasse o projeto.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: Na câmara por unanimidade e no senado por 40 a 20. No senado foi votado contra a orientação do governo. O ministro Paulo Renato mandou rejeitar e a base não rejeitou.

Paulo Roberto Martins: Eu diria que saiu porque nós fizemos alguma mobilização lá. Só que isso levou anos. Aí entra lá para pauta e daí alguém pede a vista do processo, para entrar na pauta outra vez, não sei quantos meses nisso aí. Eu diria que é isso. Nesse período a gente mobilizou e então as coisas chegaram até lá.

Assim, diante do clima de incerteza que pairava, os interlocutores da campanha continuaram a promover a mobilização, tendo em vista que o Presidente tinha um prazo de quinze dias para sancionar ou vetar o projeto. “Fizemos nova circular de orientação às entidades, aos cursos em todo o país, aos estudantes e seus centros acadêmicos, aos sindicatos e associações de sociólogos e a nossa lista de mais de mil endereços eletrônicos na internet, dando novas orientações e instruções sobre como proceder nos estados, formas de participar da luta nacional”. (CARVALHO, 2004, p. 46)

Figura 2 – Jornal Folha de São Paulo. 17/09/2001

Fonte: Repositório digital do Jornal Folha de São Paulo.

No dia 08 de outubro de 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou integralmente o projeto. A justificativa para tal foi a mesma apresentada pela base governista na votação no Senado. Alegou-se no veto, que o projeto contrariava o interesse público ao condicionar sua aprovação à constituição de ônus ao Estado,

pois haveriam de ser criados cargos para a contratação de novos professores, além da suposta insuficiência de profissionais formados e habilitados nas áreas.

Heloisa Martins: O Fernando Henrique vetou com o argumento de que não havia professores suficientes para ensinar a disciplina e que isso iria encarecer muito as secretarias, já que elas iriam ter que dispor de mais dinheiro para manter as disciplinas como obrigatórias no ensino médio.

Paulo Roberto Martins: Primeiro que acho que ele deve ter uma convicção pessoal, tem elementos para isso. Não posso negar isso, estaria exorbitando as coisas que ele já fez na vida. Eu acho que a convicção pessoal mais os contatos dele na academia e mais a questão das pressões dos contatos que ele tinha na área empresarial. Do ponto de vista sindical ou do sindicato dos sociólogos ou dos professores, evidentemente que ele não consultou ninguém. Esse lado de cá, ele não consultou ninguém. Eu acho que ele deve ter tido algum tipo de reflexão nisso.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: Uma votação de dois terços no Senado e um Presidente sociólogo. Nós achávamos que ele sancionaria. E ele escolheu dia 08 de outubro, que é o dia da prisão de Che Guevara, para vetar a lei.

Figura 3 – Ofício nº 1181 SF. Comunica a aprovação do projeto.

Fonte: Repositório digital do Senado.

A consideração mais imediata dentre os envolvidos na campanha foi que os argumentos do veto não eram de natureza pedagógica ou ideológica, sobretudo expressavam a política educacional em curso desde o primeiro governo FHC, caracterizada pela redução nos investimentos em setores públicos, como a educação. "Aqui, como em relação à Reforma Capanema de 1942, parece-nos que o que orientou a exclusão da disciplina pelas DCNEM e o veto presidencial decorreu muito mais do contexto burocrático educacional" (MORAES, 2011, p. 370-371). Após alguns anos de mobilização, entre "lutas, artigos, viagens, palestras, dois congressos nacionais, abaixo-assinados, manifestos, faxes, e-mails, decisões de departamentos, congregações, cursos e até reitorias e vice-reitorias presentes, alguns Encontros de Cursos de Ciências Sociais" (MIRHAN, 2015, p. 36-37), com o veto presidencial, encerrou-se o primeiro capítulo da história da campanha nacional pela obrigatoriedade do ensino escolar de Sociologia.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: Depois de 2001, quando a Lei foi vetada, ainda assim, cresceu o número de estados que adotaram a disciplina, ou por Lei estadual ou por força das secretarias da Educação. Mas, houve uma mudança de tática na movimentação. Porque nós sabíamos que derrubar o veto é a coisa mais difícil no Congresso. Até aquele ano de 2001, só três vetos haviam sido derrubados na história. Como nós não tínhamos nenhuma esperança de que os sociólogos tomassem Brasília, nós abandonamos essa possibilidade do veto cair. Aí qual foi a orientação tática que nós adotamos? A luta se volta para os estados. De duas formas, três na verdade. Primeiro, e mais importante, foi à luta legislativa estadual, com alguns estados começando a aprovar a obrigatoriedade. A segunda tática foi a da inclusão da Sociologia nos vestibulares. A terceira era o que a gente chamava de aspecto administrativo. Você podia aprovar de duas formas: pelo Conselho Estadual de Educação ou por uma norma administrativa da própria secretaria. Então essa tática funcionou. É claro que as coisas mudam de figura com a posse do Lula em 2003.

A partir daí deu-se o começo de outro longo período de mobilizações e dificuldades institucionais antes da promulgação da Lei nº 11.384/2008. O desconforto inicial causado pelo veto logo se dissipou em novas iniciativas nos Estados, dando segmento a campanha. O período que se iniciou após o veto ficou caracterizado não só pela apresentação de um novo projeto de lei no Congresso, mas, também pela intensificação das assembleias, eventos e pela abertura das sociedades científico-acadêmicas para o debate sobre a disciplina.

Figura 4 - Ofício nº 494/2001. Comunica ao Senado Federal o veto.

Fonte: Repositório digital do Senado.

Figura 5 – Jornal Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano. 10/10/2001

Fonte: Repositório digital Jornal Folha de São Paulo.

Convém ressaltar, que a partir de 2001, os cursos de Ciências Sociais passaram a ter suas novas referências estabelecidas por dois Pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Ensino Superior, 492/2001 e 1.363/2001, que forneceram o substrato para a Resolução CNE/CES Nº 17/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Cabe lembrar, que o processo de elaboração destas Diretrizes iniciou-se alguns anos antes, com a nomeação de uma comissão de especialistas em Ciências Sociais selecionados pelo MEC.

O relatório final da comissão decidiu pela manutenção da denominação de Ciências Sociais e dos mesmos parâmetros curriculares, por assim dizer. Assim, homologou-se uma proposta fundamentada “em uma concepção que privilegia a especificidade da formação no curso, reforçando a integração entre as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para o conhecimento em outras áreas” (CNE/CES 492/2001).

Quadro 8 – Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais.

Princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares
<p>Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social;</p> <p>Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística;</p> <p>Partir da ideia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular;</p> <p>Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão;</p> <p>Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso.</p>

Fonte: Parecer CNE/CES 492/2001

Em 2002, ainda sob o efeito do veto, a campanha pela obrigatoriedade foi retomada mesmo diante de muitas incertezas, mas com as esperanças renovadas pelas possíveis mudanças de direção no governo e na política do Ministério da Educação a partir das eleições de outubro. No outono foram realizados três eventos organizados pela FNS que serviram para rearticular o movimento e discutir novas estratégias de atuação. Mas, sobretudo, foram eventos que continuaram a incorporar pequenos espaços para se pensar o projeto político pedagógico da disciplina, a partir da interface gerada pela participação de professores do Ensino Médio, pesquisadores e professores universitários.

Primeiro, o XII Congresso Nacional de Sociólogos intitulado “A profissão do sociólogo em uma era de incertezas”, sediado em Curitiba entre os dias 01 e 04 de abril. A co-organização do evento coube ao Sindicato dos Sociólogos do Estado do Paraná (SINDSOCPR). Segundo Pereira (2013, p. 09), “entre vários temas de interesse da organização profissional dos sociólogos, foram discutidos também os cursos de Ciências Sociais e a Sociologia no Ensino Médio”. Dentro da programação do evento tivemos a Mesa Redonda “A Formação de Professores para a docência em Sociologia no Ensino Médio” e também a Oficina de Trabalho “Sobre Formas de Implementação da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio e Fundamental” coordenada pela Prof.^a Elisabeth Fonseca Guimarães, da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta Oficina discutiu-se a questão das experiências sobre a luta pela inclusão da disciplina de Sociologia nas escolas de ensino médio e fundamental. Tanto pesquisadores quanto entidades puderam apresentar seus trabalhos. Além desses dois espaços, no GT Educação e Sociedade, coordenado pelo Prof. Nélon Tomazi, da Universidade Estadual de Londrina, também foram apresentadas algumas pesquisas sobre a temática.

Amaury Cesar Moraes: Congresso Nacional de Sociólogos, em Curitiba, organizado pela Federação. O Mato Grosso estava na frente. Foi um congresso muito bom. Muito legal, porque o Mato Grosso puxou muita gente da academia para ir lá à UFPR. Ali eu conheci o trabalho da Ileizi e entrei em contato também com o material da Simone. Tinha a Tânia (Magno) que já estava participando.

Ileizi Fiorelli Silva: Esse encontro foi muito importante porque ele tinha um GT, em um formato que depois o ENESEB, meio que tem

também esse formato. Então nós (da UEL) éramos sim chamados, éramos prestigiados até pela influência do professor Nelson Tomazi.

Este Congresso teve uma característica um pouco distinta das edições anteriores, pois se afigurou como um espaço que privilegiou não só os debates sindicais sobre a profissão, mas também absorveu um profícuo debate acadêmico sobre as Ciências Sociais. Além das Mesas²⁴ e diversos GT's, o evento contou com uma destacada Comissão Científica, composta pelos professores Dimas Floriani (UFPR), Sílvia Maria Pereira Araújo (UFPR), Néelson Tomazi (UEL), Octávio Ianni (UNICAMP); Francisco de Oliveira (USP); Emir Sader; Maria Tarcisa Silva Bega (UFPR), José Vicente Tavares dos Santos (ALAS e UFRGS) e Cesar Barreira (SBS e UFC).

Nelson Dácio Tomazi: Aí montamos outro congresso em Curitiba, que foi um Congresso muito interessante, porque a Federação tinha um caráter mais sindical e a gente conseguiu fazer o Congresso não só sindical, mas também acadêmico. Foi o primeiro Congresso que teve essa marca.

Outro acontecimento importante deste 12º Congresso foi à sucessão na presidência da FNS. A eleição da nova diretoria, para o período 2002-2005, foi bastante conflituosa, isso porque somente tinham direito a voto os delegados inscritos pelos sindicatos filiados a Federação e com a anuidade em dia. Neste caso apenas o SINSESP estava em condições. Diante de muita contestação, a plenária²⁵ decidiu anistiar todas as outras entidades e assim seus delegados poderiam votar. Acabaram elegendo o sociólogo Antônio Ides Antunes do Prado, vinculado ao Sindicato dos Sociólogos do Rio Grande do Sul (SINSOCIÓLOGOS) e apoiado pela Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) e pelo Sindicato dos Sociólogos do Estado do Paraná (SINDSOCPR).

Luiza Helena Pereira: Em 2002 houve o Congresso da Federação e o Rio Grande do Sul ganhou a presidência. Eu fazia parte da Comissão de Ensino dessa Federação e era diretora do curso de Ciências Sociais. Comecei a ajudar o pessoal da Federação a

²⁴ A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) coordenou três Mesas Redondas.

²⁵ Diga-se de passagem, composta majoritariamente por membro do SINSESP.

organizar encontros de Cursos. Organizamos os encontros de Cursos de 2003 em Florianópolis, 2005 em Niterói, 2008 em Natal.

O segundo evento foi o III Encontro Estadual de Professores de Sociologia e Filosofia, realizado em São Paulo, no dia 27 de abril. Contou também com a mobilização do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo e do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Participaram como conferencistas os sociólogos e professores universitários como Nelson Tomazi (UEL), Heleieth Saffioti (PUC), Celso Favaretto (USP).

Por fim, o terceiro evento aconteceu na Universidade Estadual de Londrina (UEL), organizado pelo Departamento de Ciências Sociais em conjunto com a Federação, em virtude das discussões sobre a inserção da Sociologia no concurso vestibular da instituição. Desde 1999, já se discutia na UEL a ideia de se elaborar um novo modelo de prova baseado noutra forma de hierarquização dos conhecimentos e de avaliação, o que permitiria a inclusão de novas disciplinas. O primeiro vestibular nesses moldes aconteceu em 2003.

Amaury Cesar Moraes: Teve um evento lá na UEL, em 2002, quando a UEL resolveu incluir sociologia, filosofia e artes no vestibular. Lá fui eu e no salão estavam muitos donos de escolas. E nós fomos discutir com eles. Eles estavam revoltados porque se a UEL incluísse eles iriam ter que oferecer a disciplina. Mas até isso fez parte do processo de obrigatoriedade. A UFU foi a primeira a colocar no vestibular, depois a UEL e a UFPR.

3.5. (2003 – 2004): Um cenário mais otimista?

O ano de 2003 marca uma nova fase para a campanha. Diante das dificuldades institucionais, passou-se a adotar outras estratégias de mobilização. Se naquela altura a disciplina já estava presente em quase todos os currículos estaduais, por outro lado, podemos dizer que as tratativas para a derrubada do veto haviam fracassado. Por acaso, foi neste período que entrou em tramitação no congresso o PL 1641/2003 do Deputado Ribamar Alves (PSB/MA), que era uma reapresentação do PL do Padre Roque e que, de alguma forma, acabou reacendendo as esperanças em relação à via legislativa. Contudo, a experiência com o veto, fez com que os interlocutores da campanha decidissem disputar o

espaço da disciplina também em outras frentes.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: E para nossa felicidade apareceu esse projeto, que não foi feito a nosso pedido. Porque nós não estávamos mais confiando no caminho legislativo federal. Nós estávamos apostando no caminho administrativo federal via conselho nacional de educação. Que deu certo. Mas, paralelo, correu o projeto do Ribamar.

Neste ponto entra a figura do Conselho Nacional de Educação. Segundo consta, foi uma orientação do então Ministro da Educação, Cristóvão Buarque, que fez a FNS procurar resolver a questão via CNE, vislumbrando “um parecer sobre a controvérsia jurídica acerca do texto da LDB” (MEUCCI, 2015, p. 256). A ideia era dispor do apoio do CNE para pressionar a aprovação da matéria no Congresso. “Na época, optou-se pela solução administrativa e não congressual porque entendíamos naquele momento que o Congresso, diante de várias CPI’s e medidas provisórias, não votaria a matéria nem muito menos derrubaria o veto presidencial” (MIRHAN, 2015, p. 52). Em alguns estados, a manutenção da disciplina encontrava muita resistência, principalmente da parte do sistema privado de ensino. O caso mais conhecido é do estado de Pernambuco²⁶.

Em meados do ano de 2003, por orientação da FNS e do Fórum Nacional dos Cursos de Ciências Sociais, realizou-se a quarta edição do Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais. Neste encontro o foco dos debates se prendeu a três eixos: “as Novas Diretrizes Curriculares e os cursos de Ciências Sociais, a formação dos profissionais em Ciências Sociais e a profissionalização do sociólogo e a Sociologia no ensino fundamental, médio e no vestibular” (PEREIRA, 2009, p. 10).

Amaury Cesar Moraes: Em 2003, teve um evento em Florianópolis, ali já tinha saído o Mato Grosso e entrado o Antônio Prado. É o Encontro Nacional. Ali eu conheci a Beth, Elisabeth Guimarães.

²⁶ “O Presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Pernambuco (SINEPE-PE), Professor José Gomes Santiago, face à promulgação, pela Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco, da Lei 12.142/2002 que determinou a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio e da Lei 12.167/2002 que instituiu a inclusão da disciplina Direito da Cidadania nos currículos do Ensino Fundamental e Médio em todas as séries, dirige-se ao Conselho Nacional de Educação solicitando parecer sobre os seguintes questionamentos: 1. Como entender que Assembleia Legislativa do Estado possa transformar em disciplinas obrigatórias: Filosofia, Sociologia e Direito da Cidadania, quando a Lei Federal 9.394/96 assim não dispõe?” (Parecer CEB 22/2003)

Conheci a professora lá do Rio de Janeiro e que agora esta no Espírito Santo, a Adélia (Miglievich). Conhecemo-nos lá em Santa Catarina e começamos a trocar.

Anita Handfas: Naquele momento ainda constituíam um grupo pequeno, relativamente pequeno, não era tão grande assim, esse grupo cresceu muito, porque também tudo vai crescendo, aí vai crescendo também o número de pessoas, por exemplo, interesse por pesquisa, que naquela época era bem diferente.

Mais adiante, em setembro, na UNICAMP, aconteceu outro fórum dentro do Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS). Lá a FNS organizou o debate em torno da temática da formação de professores e do ensino. Pela primeira vez, a temática foi apresentada dentro do GT Educação e Sociedade, com o trabalho “Licenciatura em Ciências Sociais e Núcleo de Ensino/Unesp: trabalho diferenciado na formação de professores de Sociologia”, da Prof.^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça.

Luiza Helena Pereira: Mais um fórum organizado pela Federação. Eu me lembro bem que o Prado, que era o Presidente da Federação, que era gaúcho, meu colega de sindicato, me disse, “vamos compor uma mesa, vamos chamar o Néelson Tomazi”, porque o Tomazi também era da Federação, “e vamos chamar a professora Heloisa Martins da SBS”, que é uma das únicas ou a única que apoia essa luta, que é da Sociologia pelo Ensino Médio.

Nelson Dácio Tomazi: Conseguimos um espaço dentro da SBS para continuar fazendo os fóruns. A gente estava querendo colocar uma cunha ali dentro da SBS, para que se discutisse a Sociologia no Ensino Médio.

Amaury Cesar Moraes: Em 2003, tivemos novamente um fórum dentro do Congresso da SBS. A gente participa e é relativamente grande a participação. Aí era o Prado que estava na presidência. Tinha a Luiza Helena lá do Rio Grande do Sul. O Mario Bispo, a Simone, a Ileizi, o pessoal da UNESP. Da UNICAMP praticamente ninguém veio. Tinha gente da PUC de Campinas. Começamos a participar desses eventos e a discutir mais. Daí isso começou a extrapolar e a crescer. Foi por conta da Heloisa (Martins) entra mais fortemente a SBS. Então em 2001 nós vamos ao fórum, em 2003 vamos outra vez ao fórum. Inclusive o fórum que eu questiono a ideia. Fórum, nós estamos fora, mais uma vez estamos fora. Então o nome da coisa é “Reconquistas históricas”, o nome da mesa que eu participei que o Prado organizou. E aí eu falo, mas reconquistar é como se a gente tivesse um território que nós perdemos. O nosso problema não é reconquistar um território fora. O nosso problema é

que nós temos que conquistar aqui dentro. Dentro da categoria, da comunidade. Então eu discuto a coisa.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça: No congresso de Campinas da SBS foi que a gente colocou em assembleia a necessidade de se ter um GT de Ensino de Sociologia. Daí eles começaram a pensar na questão licenciatura e bacharelado, porque a resistência sempre foi muito grande, não é? Mas aí nós já éramos um grupo que levava isso de militantes pelo ensino, pela volta da sociologia ao currículo, não é? E esse grupo foi crescendo, foi amadurecendo e tinha uma unidade, apesar de ter posições teóricas bem divergentes. E a gente deu trabalho tanto dentro da SBS, como também fora. Foi quando então a gente começou a participar mais efetivamente da SBS.

Nesse biênio 2003/2004, o desenvolvimento intelectual sobre a temática do ensino escolar de Sociologia passa a se associar mais estreitamente com o campo científico/acadêmico. De um lado, pelo impulso alcançado pela “entrada” na SBS e, de outro, pelo aumento das pesquisas e estudos de caso desenvolvidos por professores universitários e estudantes de graduação e pós-graduação. Da parte dos sindicatos, a FNS e o SINSESP continuavam negociando uma solução administrativa para alterar a LDB.

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

Heloisa Martins: Nesse meio tempo eu fui indicada para compor a diretoria da Sociedade Brasileira de Sociologia. E como eu era da SBS e estava de certa forma já envolvida com a questão da Sociologia no Ensino Médio, eles me indicavam para participar de reuniões representando a SBS no MEC. Mas eu estava com outras atividades, então eu perguntei ao Amaury se ele estaria disponível

para ir a essas reuniões no meu lugar. Nesse tempo eu já articulava trabalhos com o Amaury e com a Faculdade de Educação. Conversei com a diretoria da SBS e disse que faria mais sentido a presença dele nessas reuniões.

Ileizi Fiorelli Silva: Quando a professora Heloísa Martins assumiu mesmo, de certa forma ela se firmou como uma mediadora ali na SBS e com isso ganhou certo poder nas instâncias burocráticas. O Ministério da Educação consulta a SBS, que passa para a Heloísa. E nesse período o grande parceiro dela era o professor Amaury.

Amaury Cesar Moraes: A professora Heloisa Martins é chamada para participar desse evento lá em Brasília a partir de 2003, mas, principalmente, em 2004, que é o Fórum Nacional Curricular de Ensino Médio. O ensino médio vira um problema e se organiza esse fórum. Chamaram a professora Lucia Helena Lodi, que era diretora do Departamento de Políticas para o Ensino Médio, chamaram representantes das sociedades científica, algumas entidades. Lá foi a Heloisa. Ela participou de uma reunião e resolveu me chamar, já que eu estava mais envolvido com isso. Então ela propõe o meu nome na SBS. Eu nem era da SBS, mas fui indicado pra participar. E lá vou eu pra Brasília participar desse fórum. Daí esse fórum, a mesma coisa, discute, discute, discute. Aí eu levanto a mão e falo “as diretrizes curriculares são um problema”. O representante de filosofia, o João Carlos, apoia. Chega à segunda parte e a Lucia Lodi me chama para mesa. Aí a minha proposta foi encaminhar para a gente fazer uma análise das Diretrizes e dos Parâmetros. E isso acabou sendo aprovado.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça: Era um governo que gerava expectativa à esquerda, está bem? Na minha leitura, a Lúcia jogava em um campo progressista. Nesse sentido ela tinha uma visão crítica da educação, nunca compartilharia com uma visão de pedagogia das competências. Então, com uma visão assim, naquele momento era o momento de muita expectativa, de mudança, então você tinha que trazer, atender minimamente, e nós tínhamos uma pauta organizada com relação, a gente tinha clareza sobre o ensino de sociologia.

Além do mérito pedagógico, a ideia de revisar as Diretrizes servia como uma nova estratégia para a conquista da obrigatoriedade do ensino escolar de Sociologia, pois a modificação da Resolução de 1998 do CNE teria efeito de lei. O fato é que a coordenação do Fórum acatou o pedido e solicitou a equipe um “parecer” sobre as Diretrizes.

Nelson Dácio Tomazi: Ai é que tem uma coisa muito interessante. Veja bem, a Sociologia não tinha status de disciplina. Então era uma

coisa meio estranha. Então, a gente levou isso para a secretaria de educação básica. "Vem cá, como é que fica isso?". E aí a gente diz: "Olha, têm que haver um compromisso de vocês, vocês tem que mandar, pelo menos, uma minuta, alguma coisa, uma resolução para que isso seja visto como uma disciplina". O Amaury escreve uma minuta de resolução para o Conselho Nacional de Educação – a gente faz algumas retificações – e a secretária leva isso. E essa resolução é acatada. E aí começa de novo a discussão.

Assim, a equipe da área de Sociologia coordenada pelo professor Amaury Cesar Moraes (USP) começa a elaborar uma revisão sobre a situação da disciplina nas *Diretrizes* e nos *Parâmetros*, documento que seria uma prévia das futuras *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Cumpre registrar, que naquele momento, conforme afirma Mirhan (2015, p. 54), “pela realidade nacional, o ensino de Sociologia já era obrigatório, seja pela via administrativa, seja por lei estadual, ou outras formas. [...] 22 das 27 unidades da Federação já adotavam a disciplina”. Isso contabilizando somente o ensino público.

Ainda em 2004, no mês de julho, dois eventos de natureza distinta, mas que foram importantes. Primeiro, na 56ª Reunião da SBPC, a ANPOCS propôs o simpósio “Ciências Sociais e Ensino: alargando fronteiras” com as seguintes exposições: “Formação em Ciências Sociais: entre a tradição e a inovação” por Clarissa Baeta Neves (UFRGS), “O que temos que aprender para ensinar Ciências Sociais” por Amaury Cesar Moraes (USP) e “As fronteiras entre ciência e educação escolar e os reflexos no ensino das Ciências Sociais no Paraná” por Ileizi Fiorelli Silva. Segundo, o V Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais, realizado em Niterói e organizado pela FNS, APSEJ, UFF e UENF. Contaram com o apoio científico de sociedades como a CLACSO, ALAS, ANPOCS, ABA, SBS e ABCP. Este evento teve uma massiva participação dos coordenadores e representantes dos Cursos de Ciências Sociais, professores e estudantes, associações e sindicatos de cientistas sociais e entidades estudantis.

Em relação à Sociologia no Ensino Médio, foi tirada a posição de que deveriam ser incentivadas ações, em todos os sentidos, junto aos governos estaduais, especialmente junto ao governo federal, para que as Ciências Sociais através da Sociologia fossem incluídas nos currículos em todas as escolas de Ensino Médio do País. (PEREIRA, 2009, p. 11)

O tema foi tratado com destaque nas Mesas redondas “Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais: atuais diretrizes, normatizações e avaliações”, “A Sociologia no Ensino Médio e fundamental: realidades locais”. Na oficina “Metodologia, recursos e materiais didáticos no ensino de Ciências Sociais”, oferecida por Amaury Cesar Moraes (FE/USP), Nelson Tomazi (UFPR) e Mário Miranda (FE/UFRJ). E por último, no fórum “A Sociologia e a Filosofia no vestibular”. Cumpre, entretanto, destacar a participação efetiva de alguns professores na composição do evento, são eles: Luiza Helena Pereira (UFRGS), Santo Conterato (APSERJ), Tânia Magno (UFS), Evelina Oliveira (UFAL), Eleanor Palhano (UFPA) e Adélia Miglievich (UENF/APSERJ/FNS).

Em outubro, a SBS organiza no 28º Encontro Anual da ANPOCS, o Fórum “Filosofia e Sociologia no Ensino Médio: rompendo preconceitos” sob a coordenação de Clarrisa Baeta Neves (UFRGS). Duas exposições foram feitas: “Ciências Humanas, universidade e ensino médio” de Franklin Leopoldo e Silva (USP) e “O ensino de Ciências Sociais sob novas diretrizes” de Amaury Cesar Moraes (USP). O fórum ainda contou com a palestra do professor Celso Favaretto (USP).

3.6. (2005 – 2006): A promessa da obrigatoriedade

No começo de 2005, em reunião no CNE foi pedido aos professores Amaury Cesar Moraes (USP) e João Carlos Salles (UFBA/ANPOF) um *parecer* sobre a obrigatoriedade das disciplinas. Entretanto, foi colocada a contrapartida exigindo que o MEC se posicionasse a favor da pauta da obrigatoriedade.

Amaury Cesar Moraes: Eu chamo o João Carlos (da Filosofia) e falo: “olha nós não vamos participar se o ministério não assumir o compromisso da Sociologia e da Filosofia serem obrigatórias”. Ele concordou. Aí nós pedimos uma reunião particular com a Lúcia (Lodi) e colocamos pra ela: “a gente vai sair da equipe, não vamos escrever”. Ela falou: “bom, vou colocar para todo mundo, para equipe toda”. Todo mundo apoiou porque já tínhamos feito o furor. E aí ela encomenda que a gente escreva esse documento para tornar obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia.

Com esta anuência, começou a ser elaborado o *Parecer sobre o ensino de Filosofia e de Sociologia*, que mais para frente seria uma peça fundamental para os

debates no Conselho Nacional de Educação (Cf. MEDIAÇÕES, 2007). Convém mencionar, que nesta altura, as relações entre os sindicalistas, professores universitários e demais membros da comunidade disciplinar que se formara assumiram uma determinada feição em função da demanda de pensar o projeto político pedagógico da disciplina e suas interfaces com o campo da formação de professores e da produção de recursos didáticos. E assim os padrões de relacionamento entre eles começavam a mudar, contudo, as consequências disso não chegavam a repercutir sobre a campanha pela obrigatoriedade.

Nelson Dácio Tomazi: A Federação fez um trabalho muito intenso e conseguiu aprovar o projeto de lei, que depois foi vetado por Fernando Henrique. Mas aí a coisa começou a atritar, porque a gente não estava interessado tanto na questão sindical. Estávamos também, pois era uma forma de organizar os professores, porém, estávamos querendo discutir o que era a Sociologia no Ensino Médio, porque ninguém sabia o que era.

Nesses termos, em junho de 2005, a SBS realiza o XII Congresso Brasileiro de Sociologia em Belo Horizonte e lá temos o GT Experiências de Ensino de Sociologia: Metodologias e Materiais Didáticos, correspondendo a um espaço diferente em relação aos fóruns organizados pela Federação nos Congressos anteriores. Foram apresentados os seguintes trabalhos: “Sociologia e Filosofia no ensino médio, em Santa Catarina” de Fernando Pontes de Souza, “Sociologia e ensino superior: Novos rumos?” de Virginia Vilas Boas Sá Rego, “Olhar estrangeiro (reflexões sobre o trabalho de campo)” de Celina Bruniera, “História de vida como metodologia de ensino” de Kelly Cristine Correa Silva Motta, “Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública de Ensino” de Erlando da Silva Rêses, “Educar pela pesquisa: Sociologia e saúde no ensino de graduação em enfermagem” de Luciana Bernardo Miotto, “Construção dos saberes escolares e o ensino das Ciências Sociais” de Anita Handfas, “A sociologia no ensino médio: Experiências em Santa Catarina” de Nise Jinkings e “A reforma educacional dos anos 90 e o ensino de sociologia no estado de São Paulo” de Josefa Alexandrina da Silva.

Ileizi Fiorelli Silva: Em 2005, no Congresso de Belo Horizonte, teve o GT, o primeiro, que ainda não chamava Ensino, mas chamava

Experiências de Ensino. E na assembleia teve uma articulação da professora Heloísa, do professor Tomazi e do professor Amaury, com objetivo de que se criasse a comissão de ensino. E aí o professor Tomazi fez a proposta e foi aprovada a criação da comissão. Foi um momento histórico. Todo mundo aplaudiu o fato da SBS estar olhando para a Sociologia no Ensino Médio. Então dali pra frente nós não tivemos mais dificuldade em ter espaço na SBS.

Heloisa Martins: Quando eu estive lá no MEC, foi que eu comecei a perceber a quantidade de associações científicas representando todas essas disciplinas envolvidas com a licenciatura e que tinham as suas comissões de ensino.

A criação da Comissão de Ensino representou uma iniciativa importante para o fortalecimento da campanha em prol da disciplina, constituindo-se de imediato como mais um instrumento para negociar junto ao Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, às Secretarias de Educação e todos os vários órgãos regionais responsáveis pelas políticas públicas voltadas à Educação básica. Desta forma, para atender o objetivo primordial de aproximação da SBS com as demandas da educação escolar e do ensino de Sociologia, compôs-se tal Comissão com docentes dos cursos de Ciências Sociais que a época eram responsáveis pela formação de professores, muitos dos quais também já estavam envolvidos com pesquisas sobre a temática.

Nesse afã de proporcionar a interlocução entre ensino médio, graduação e pós-graduação e, principalmente, mobilizar a academia sobre as demandas para a reintegração da disciplina foi que pela primeira vez à sociedade científica tomou a frente na gestão do debate, passando a fornecer um importante suporte institucional. Essa mudança na ordem do discurso da SBS coincidiu com um momento que a Federação começava a perder força em virtude das disputas políticas e partidárias entre seus principais dirigentes. Tal circunstância fez com que naturalmente as pessoas envolvidas com a produção da disciplina fossem se aproximando mais de outros espaços.

Amaury Cesar Moraes: Ficamos nós, um pessoal da academia, que começou pela mão do sindicato. Mas o sindicato foi meio que saindo. E aí nós ficamos muito mais próximos da SBS. A gente passou a organizar as coisas mais voltadas para isso. [...] Em 2005, a gente vai pra Belo Horizonte. A SBS me chama pra eu organizar uma mesa, um GT. O nosso GT teve duas sessões, ainda na época era

sobre materiais didáticos. Um professor lá da UFMG seria meu parceiro, mas ele nem aparece. As duas sessões sou eu que vou. Nesse Congresso se propõe a criação de uma Comissão de Ensino de Sociologia. A Heloisa (Martins) passa a assumir a coordenação da Comissão de Ensino. Então aí o debate começa a sair do sindicato e entrar na SBS. Porque a SBS está mais próxima do governo, o sindicato ainda está meio por fora.

Heloisa Martins: Nesse meio tempo nós já estávamos mais organizados. Eu tinha tomado a iniciativa de começar a fazer seminários, propor seminários aqui na USP junto com o Amaury, a gente conseguia a verba, convidava professores do ensino médio, convidava colegas que estavam envolvidos com isso. Começamos a mobilizar para pensar a disciplina, junto também com a mobilização pela volta da Sociologia ao ensino médio. E eu então disse para essas pessoas: “olha, a gente poderia propor a construção de uma comissão de ensino na SBS”.

Nelson Dácio Tomazi: Aí se criou a Comissão. E a coisa foi indo. Uma das questões básicas que a gente queria era primeiro formar um grupo de gente, um pessoal que discutisse isso e aí começou a aparecer. Era um Mestrado aqui, um artigo ali e começou a se discutir a coisa.

Não obstante esse elemento de diferenciação que começava a aparecer – e que seria decisivo para os rumos da institucionalização da disciplina – a FNS continuava a se mobilizar, fosse pelas idas de seus dirigentes a Brasília ou pelas chamadas para seus encontros.

Paulo Roberto Martins: Nós não éramos consultados por ninguém do MEC. Nós é que tentávamos fazer chegar a eles o que a gente estava fazendo, quais os nossos movimentos.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: Em outubro de 2005, fomos recebidos em nova audiência pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

Em novembro, em Belém, aconteceram o XIII Congresso Nacional de Sociólogos e o VI Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais, “Novas perspectivas para o ensino de Sociologia no Brasil”, onde mais uma vez debruçaram-se sobre as estratégias para a manutenção da campanha pela obrigatoriedade. Aqui um evento mais concentrado na pauta do sindicato do que nas

pesquisas em andamento sobre a realidade da disciplina. Enquanto isso o PL 1641/2003 tramitava no Congresso e o parecer do professor Amaury Moraes circulava pelo Ministério da Educação.

Até que, logo no começo de 2006, após outra audiência, donde estavam representantes da FNS, SINSESP, CNTE, CONTEE, UNE, UBES, entre outros, ficou resolvido que o MEC iria encaminhar a questão junto ao CNE. “Favorável à matéria, Fernando Haddad solicitou ao secretário da Educação Básica, Francisco Chagas, que formulasse uma proposta a ser enviada ao CNE” (MIRHAN, 2015, p. 52). A campanha continuava. A Federação fazia pressão ao produzir mais um manifesto e um abaixo-assinado numeroso. Em abril, o Conselho recebe o pedido anexado com o parecer de Amaury Moraes e designa três relatores para averiguar o mérito da proposta. Em maio de 2006, a SBS se manifesta a favor da aprovação do parecer através de uma carta enviada ao CNE.

Figura 6 - Reunião com o Ministro Fernando Haddad

Fonte: Acervo pessoal de Amaury Cesar Moraes

Nesse interim, tivemos a 58ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), onde por meio da Comissão de Ensino da SBS, realizou-se um encontro aberto intitulado “O currículo do ensino médio e a presença

da Sociologia”, com a participação de Nelson Tomazi (UFPR) que percorreu sobre o tema “A nova Resolução do CNE e as novas OCN’s de Sociologia” e de Nise Jinkings (UFSC) com a fala “A formação de professores e sua articulação com o estágio da licenciatura de ciências sociais na UFSC”. Estiveram presentes também Fernando Ponte de Sousa (Coordenador do Laboratório de ensino de Filosofia e Sociologia da UFSC) e Miriam Furtado Hartung (Coordenadora do Colegiado do curso de Ciências Sociais da UFSC), ambos discutindo a experiência da UFSC em relação a licenciatura. Neste evento, a Assembléia Ordinária dos associados da SBS discutiu, dentre outras pautas, o tema da aprovação da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio.

Pode-se dizer que a campanha encontrava-se em um momento diferente. De um lado, os especialistas estavam aprofundando a temática no campo científico/acadêmico, do outro, o sindicato negociava a pauta no Congresso. A história não foge muito a essa regra. Mas, isso não significava nenhuma ruptura, apenas um amadurecimento natural da relação de associação que foi se estabelecendo diante da campanha.

Figura 7 – Jornal Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano. 07/06/2006

C6 cotidiano QUARTA-FEIRA, 7 DE JUNHO DE 2006 FOLHA DE S. PAULO

Debate sobre ensino de filosofia é adiado

Proposta de incluir a matéria no currículo do curso médio será discutida no Conselho Nacional de Educação, em Brasília

Se a mudança for aprovada, escolas terão de adaptar suas grades curriculares; segundo o MEC, as disciplinas já são obrigatórias em 17 estados

SIMONE HARNIK
DA REPORTAGEM LOCAL

A decisão sobre incluir ou não as disciplinas de filosofia e sociologia na grade curricular do ensino médio foi adiada mais uma vez, já que o tema não entrou na pauta de hoje do Conselho Nacional de Educação. Se a mudança for aprovada, escolas públicas e particu-

res terão de adaptar suas grades curriculares. Hoje há só a orientação para que esses conteúdos sejam ensinados, o que não obriga escolas a criarem curso de sociologia ou filosofia.

Parecer escrito pelo professor e conselheiro Cesar Callegari defende a inclusão das matérias e estará em debate hoje, em Brasília. Callegari afirma que as disciplinas foram retiradas do currículo para que o ensino de matemática e português se intensificasse. “O resultado foi uma queda na qualidade da educação. Esses conteúdos dão ao jovem visão mais ampla do mundo”, disse.

No entanto, a proposta não é unânime. De acordo com a ex-conselheira Guiomar Namo de Melo, ela é um retrocesso. Para a professora, a inclusão só beneficia professores da área.

“Quando se aprova isso, cria-se a necessidade do diploma de sociólogo. Esses conhecimentos podem ser trabalhados em história, geografia, literatura.”

Hoje, caravanas de professores da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) chegam a Brasília para pressionar o conselho.

O caminho do parecer, após a discussão e aprovação pelo conselho, é ser homologado pelo ministro da Educação, Fernando Haddad. No país, 17 Estados pesquisados pelo MEC oferecem as disciplinas de maneira obrigatória.

SP já tem filosofia

Desde o começo do ano passado, a disciplina de filosofia é oferecida obrigatoriamente no ensino médio público diurno em São Paulo. No ensino médio noturno, ela não foi tornada compulsória. Atualmente existem 102.987 professores no ensino médio paulista, sendo que, desses, 3.262 são de filosofia e 702, de sociologia.

FILOSOFIA OBRIGATÓRIA

Obrigatoriedade por Estado

- ☒ Sim
- ☐ Não
- ☐ Opcional
- ☐ Não informado

17
Estados têm o ensino da filosofia como obrigatório no ensino médio

Fonte: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

Fonte: Repositório digital Jornal Folha de São Paulo.

Enquanto, em Brasília, sabia-se que havia certo desconforto por parte dos conselheiros em relação à forma como a pauta estava sendo tratada, contudo, isso acabou não os desencorajando de emitir um parecer favorável à obrigatoriedade da disciplina, conforme exposto no Parecer CNE/CEB Nº: 38/2006. O resultado foi fruto de uma decisão negociada junto aos envolvidos, uma vez que o próprio conselho expressava muitas dúvidas sobre a pertinência do tema.

Amaury Cesar Moraes: Então eu propus o seguinte que “você (Cesar Callegari) diga para a escola que é disciplinar que Sociologia e Filosofia se tornem disciplinas. E para a escola que é interdisciplinar não há obrigação, elas são conteúdo como todas as outras”. E é isso que ele coloca no documento. O documento aprova isso no fim das contas. Que as escolas que tem estrutura disciplinar, a Sociologia e Filosofia serão disciplinas obrigatórias. E as escolas com estrutura interdisciplinar, não, são conteúdos. É isso. Então tiveram algumas audiências lá do Conselho Nacional, acho que duas. E nós fomos. Eu, Mato grosso, movimento estudantil, todo mundo. Então em 2006, temos esse parecer do Conselho Nacional aprovando por unanimidade. Juntou o Cesar (Callegari), o Murilo (Híngel) e o Adeum Sauer e eles como membros organizam um parecer, que é todinho baseado no meu parecer, eles citam o meu parecer o tempo todo. E aí eles aprovam o documento.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: Em 2006, o ano da reeleição de Lula, nós aprovamos a medida administrativa. Nós colocamos e o Conselho Nacional aprovou. E aí a resolução nº 04 homologada pelo ministro Haddad obriga a partir de 2007 o ensino no Brasil inteiro. São Paulo não acatou. O conselho estadual de São Paulo, que é dominado pelo ensino privado não acatou.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça: Aí tinha uma correlação de forças que a gente não acreditava, pois a gente estava assim na hora certa no lugar certo, entendeu? Naquele momento não tinha por que ninguém ser contra. Quando saiu a resolução, eu falei, caramba, a gente pensou tanto sobre isso, para pôr naquelas poucas linhas o que a gente queria. E a gente poderia ter sido mais ousado, já colocar no mínimo duas aulas em todas as séries, sabe, e a gente foi cauteloso demais, porque poderiam barrar. Enfim, então ali estava o coletivo. Sem dúvida alguma que nossa luta vingou em nível nacional em 2006, com a aprovação do parecer que o Amaury elaborou. A gente consegue ter outro patamar, pelo menos jurídico, legal, para brigar.

Finalmente, em julho, o CNE avaliza a proposta e, em agosto, o ministro Fernando Haddad homologa a decisão deferindo a alteração do artigo 10 da

Resolução CNE/CBE Nº 03/98. Assim a secretarias estaduais de educação teriam até o começo de 2008 para regulamentarem a disciplina. “Mas a aprovação do Conselho Nacional impondo a obrigatoriedade da disciplina não evitou novos embates protagonizados por agentes rigorosamente contrários à decisão” (MEUCCI, 2015, p. 256). Tal medida levantou uma série de questionamentos por parte dos representantes do ensino privado em diversas regiões do país, alegavam a falta de legitimidade do CNE para julgar esse tipo de situação e que o parecer violava a autonomia das escolas.

Com efeito, poucos meses após a emissão do Parecer pelo Conselho Nacional, no início de 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo baixou uma Resolução (97/07) em que se ‘desobrigou’ de cumprir a nova norma nacional alegando não reconhecer o Conselho Federal de Educação como definidor de conteúdos curriculares. (MEUCCI, 2015, p. 256)

Como se sabe, mesmo com essa resolução do CNE, os responsáveis pela campanha continuaram insistindo na consolidação da disciplina via poder legislativo, uma vez que outros estados também poderiam se posicionar contra.

Figura 8 – Jornal Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano. 08/07/2006

C8 cotidiano SÁBADO, 8 DE JULHO DE 2006 **FOLHA DE S. PAULO**

Filosofia e sociologia serão obrigatórias

Aulas das disciplinas vão constar da grade curricular do ensino médio; escolas deverão se ajustar no prazo de um ano

Parecer sobre exigência foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e deve ser homologado pelo Ministério da Educação

SIMONE HARNIK
DA REPORTAGEM LOCAL

As disciplinas de filosofia e sociologia vão se tornar obrigatórias no ensino médio. A decisão foi aprovada ontem, com um parecer do Conselho Nacional de Educação, e deve ser homologada nas próximas semanas pelo ministério. A partir daí, as escolas terão um ano para ajustar a grade curricular.

A mudança afeta os Estados que não oferecem as disciplinas —que terão ainda os custos de contratação de professores— e a rede particular de ensino.

Para as escolas com sistema de currículo flexível, ou seja, que não ensinam por meio de matérias, mas sim de conteúdos, não vai haver necessidade de alterações.

Hoje em dia, 17 Estados já oferecem as duas matérias de maneira obrigatória, 2 de forma optativa e 6 não oferecem. Pela lei atual, que vai ser modificada, é preciso transmitir os conteúdos dessas áreas, mas não necessariamente na forma de disciplina —os conteúdos podem, por exemplo, ser passados nas aulas de história.

De acordo com o relator do parecer, o conselheiro Cesar Callegari, originalmente a ideia era fixar um prazo mais curto, de seis meses, para a adaptação dos sistemas educacionais. Mas, por causa do ano eleitoral, esse prazo foi ampliado.

As consequências da aprovação da medida pelo conselho nacional e sua homologação no Ministério da Educação, segundo ele, serão amplas.

“Vai ser preciso contratar professores, readequar currículos, formular material didático, determinar o programa das matérias e criar programas para a capacitação de professores, pois muitos dos licenciados não vinham trabalhando na área, já que as matérias estavam fora do currículo”, afirma.

Para o presidente do Siesp (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo), José Augusto de Mattos Lourenço, a mudança é negativa. “A inclusão dessas novas disciplinas é totalmente absurda. Isso vai engessar as escolas, que tinham liberdade para montar sua grade curricular.”

Segundo ele, os colégios deverão diminuir a carga horária de outras disciplinas para acrescentar as novas matérias. “Se for para aumentar a quantidade de aulas, com certeza isso terá reflexo no valor da anuidade”, acrescenta.

A reivindicação da obrigatoriedade das duas disciplinas começou em 1998. Para a Apeoesp (sindicato dos professores do Estado de São Paulo), a medida está relacionada à qualidade do ensino humanista. Na rede estadual paulista, segundo a presidente em exercício do sindicato, Maria Izabel Azevedo Noronha, os impactos não devem ser tão grandes. “As disciplinas já foram instituídas no ensino médio e há professores para ministrá-las”, aponta.

FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

A situação nos Estados hoje

- Sim
- Não
- Opicional
- Não informado

17 Estados têm o ensino de filosofia e sociologia como obrigatórios no ensino médio público

Fonte: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

Vestibulares devem passar por mudanças

DA REPORTAGEM LOCAL

Mesmo sendo alvo de divergências de alguns setores, como os representantes das escolas particulares, a inclusão de filosofia e sociologia no ensino médio levará a mudanças nos vestibulares.

De acordo com o coordenador-executivo da Comvest (comissão que realiza os vestibulares da Unicamp), Leandro Tessler, a decisão será alvo de discussões na universidade. “Nada vai ser mudado bruscamente, é preciso debater. Mas acho que o vestibular não pode ficar distante do ensino médio contemporâneo”, afirma.

Para o coordenador da Fuvest, Roberto Costa, a medida deverá ser sentida a médio prazo. “Acho que a alteração levará algum tempo para acontecer. É preciso que essas disciplinas se afirmem, para depois aparecerem nos exames”, afirma.

Fonte: Repositório digital Jornal Folha de São Paulo.

Decerto que havia também outros interesses em disputa e que motivavam a mudança da lei. A verdade é que existiam laços diferenciados com a campanha entre aqueles que dela eram partidários. Apenas para criar uma imagem poder-se-ia dizer que muitos dos envolvidos já estavam satisfeitos com a resolução do CNE, pois a mesma dava conta dos objetivos da campanha. Contudo, havia, por outro lado, também uma dimensão de militância política que julgava pertinente o lobby pelo Projeto de Lei.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: Então a realidade que estava colocada era essa, nós apostamos na via administrativa, mas os estados não estavam cumprindo. Aí houve uma mudança de posicionamento do governo. O Haddad vestiu a camisa. E aí nos passamos a jogar tudo na aprovação da legislação do Ribamar. Aí várias audiências com ele.

Logo após, em agosto, sai o documento das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, que no caso da Sociologia, a elaboração havia sido confiada aos professores Amaury Cesar Moraes (USP), Nelson Dácio Tomazi (UEL) e Elizabeth Fonseca Guimarães (UFU), todos engajados na formação de professores em Ciências Sociais em suas respectivas instituições de ensino superior.

Amaury Cesar Moraes: Nós tivemos algumas reuniões. Antes eu tinha ido em uma reunião em Brasília e com o debate acabei meio que me aproximado do pessoal da História, de certa concepção que o pessoal da História tinha sobre como trabalhar as questões mais conceituais. E também eu tinha tido no meu curso de licenciatura em Filosofia a visão que vinha do professor Franklin, de que a história da filosofia podia ser ou centro ou referência para o ensino. E então essa mistura de coisas me levou a fazer uma proposta, que os dois acabaram aceitando, que era a ideia de fazer o mesmo com Sociologia, trabalhar mais uma estrutura conceitual e a ideia de uma história da Sociologia. É por isso que a gente nomeou as teorias como sendo os referenciais ou o centro. Essa era um pouco a nossa discussão. Depois tiveram os *pareceristas*, dentre eles a Ileizi, que fez a proposta de separação entre os pressupostos epistemológicos e metodológicos. Então isso nós acatamos e fizemos uma revisão dessa documentação. Havia uma abertura ali, uma questão forte que era o ensino médio. A professora Lúcia nunca falou “não escreva isso”. Tivemos uma autonomia total.

Nelson Dácio Tomazi: O Amaury foi, em uma ou duas reuniões em Brasília, viu tudo e resolveu me convidar e também a professora Elisabeth Fonseca Guimarães. O primeiro trabalho então foi fazer uma crítica aos PCN's, que eram uma coisa muito engessada. Era uma coisa muito rígida, tinha aquela bendita discussão sobre as duas palavrinhas mágicas que eles usam até hoje, competências e habilidades. E a gente pensava assim: "Como vamos operacionalizar essa coisa toda". E a gente resolveu abandonar isso e começamos a pensar no que a gente precisa fazer. A gente passou quase um ano mexendo com isso, por fim aceitaram e publicaram. Quem fez a redação final foi o Amaury, porque não tinha jeito de cada um redigir um pouco. A gente ia mandando as coisas para ele. Mas ele também pedia: "Vem cá, o que você tem sobre isso, sobre aquilo".

Tal documento surge a partir da demanda de uma revisão crítica das disposições que a antecederam, principalmente relativizando as noções de “competência” e “habilidade”.

Amaury Cesar Moraes: Aquela coisa pedagógica que eu o tempo todo sempre combati. As OCN's não foram escritas com ar de pedagogia. E então, sabe, era isso que a gente tentou fugir, de se submeter a esse tipo de processo. E também há uma coisa da pedagogia das competências. Não aparece nada da pedagogia das competências.

O que se buscou com esse documento fora a oferta de “alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo” (BRASIL, 2006, p. 8). Assim, segundo os autores, as *Orientações* foram pensadas como um arranjo para orientar a prática docente e a própria consolidação do ensino escolar de Sociologia.

Amaury Cesar Moraes: Já naquele documento prévio, que o Ministério pediu de análise das PCN's, já ali a gente tinha certa preocupação em não fazer uma proposta. Mas o Ministério exigia: “façam uma proposta”. Nós tínhamos certa oposição a propor uma lista de conteúdos. Justamente, porque os PCN's eram uma lista de conteúdos. Era arbitrário. Você pega lá e vê o que está em negrito, é tudo conteúdo. E a gente tinha essa oposição.

Nelson Dácio Tomazi: O nome é o que, é orientação. Então nós iremos fazer orientações. Eu não vou dizer que tem que fazer isso e aquilo, certo. E a partir daí a gente começou a fazer discussões em

cima disso e mostrar o que seria importante para que o professor tivesse uma visão e que ele pudesse, ao mesmo tempo, decidir as coisas. Primeiro porque não existia discussão nenhuma, a discussão estava começando e ademais o Brasil é muito grande, ninguém sabia o que estava se fazendo, não tinha tanta pesquisa, não tinha nada. O que estão dando lá no Pará? O que estão dando aqui no Sul? O que estão dando no Rio de Janeiro?

Elisabeth Fonseca Guimarães: A gente priorizou o professor de ensino médio e a atividade da Sociologia no Ensino Médio. O que é essa atividade? É saber como que o professor iria trabalhar cada um dos conteúdos.

Sua importância reside, no fato, de sua proposta aberta demonstrar a preocupação de não estabelecer um esquema articulado que devesse ser seguido, ao contrário, justifica-se que “qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito” (BRASIL, 2006, p. 9). Não se constituem em si como uma proposta normativa de programa, já que seu objetivo central é propor que os professores elaborarem suas propostas. Reside aí uma ideia concreta de autonomia, mas, essencialmente, cumpre com a ideia de propor uma agenda curricular para a disciplina, explorando a ideia de que o ensino de Sociologia poderia ser um “espaço de realização das Ciências Sociais na escola média” e ao mesmo tempo “oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro”. (BRASIL, 2006, p. 107)

Fica perceptível uma concepção mais bem estruturada, a partir da problematização dos papéis a serem desempenhados pela disciplina. Suas bases metodológicas fornecem uma perspectiva mais elaborada do que aquela presente nas *Diretrizes* e nos *Parâmetros*, pois, credita-se ao ensino escolar de Sociologia um duplo papel possível de ser alcançado, construído a partir dos conceitos de desnaturalização e estranhamento.

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. [...] No caso da

Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. [...] os fenômenos sociais merecem ser compreendidos ou explicados pela Sociologia. Mas só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados. (BRASIL, 2006, p.105-107)

Assim, a noção de conhecimento escolar presente nessas *Orientações* parte do imbricamento entre as perspectivas criadas a partir desses dois fundamentos (estranhamento e desnaturalização), que são tomados como disposições necessárias para o desenvolvimento do ensino de sociologia, junto com o conjunto dos três pressupostos teórico-metodológicos (conceitos, temas e teorias) que em articulação servem para orientar o trabalho das e dos professores.

Amaury Cesar Moraes: É uma coisa que eu começo a gestar quando eu participei do evento lá em 2000 aqui na USP, quando escrevi um texto que dei o nome de “O ensino de Sociologia: provocações”. Lá eu já falo dos três modos de ensino que os professores tinham: as *teorias*, os *temas* e os *conceitos*. Então é uma coisa que vinha desde antes. Eu tinha na minha cabeça uma coisa assim de que a nossa questão era essencialmente conversar com o professor. Pensava nas minhas aulas de metodologia.

Elisabeth Fonseca Guimarães: A questão da desnaturalização e do estranhamento, essa é a base do ensino de Sociologia, é o que está no âmago, é o que você tem que provocar.

Nelson Dácio Tomazi: O estranhamento e desnaturalização. Hoje o pessoal usa isso aí em tudo que é documento, mas a primeira vez que isso foi colocado em um documento oficial foi nas OCN's, certo. Isso está dentro das OCN's, ninguém falava disso antes.

Mesmo que sua circulação tenha sido mais restrita, se comparada à divulgação dada as *Diretrizes* e aos *Parâmetros*, as *Orientações* acabaram se tornando uma peça importante na campanha pela reintegração disciplina, justamente por ter criado uma fundamentação curricular inovadora para a disciplina, oferecendo aos professores uma perspectiva menos pragmática e mais reflexiva para a elaboração de suas práticas. Emerge daí, mais do que uma lista de fechada

conteúdos, um aporte teórico sobre como organizar o conhecimento em sala de aula, sem cair necessariamente nas formas mais convencionais de ensino de Sociologia. Sem dúvida, há uma valorização da figura do professor-pesquisador.

Quadro 9 – Organização da proposta curricular das OCNEM

	Definição
Conceitos	<p>Os conceitos são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula. Por isso, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa tradução.</p> <p>Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos (temas). Isso se torna fundamental para que, ao se optar por esse recorte – conceitos –, não se conduza o trabalho em sala de aula como se fosse a produção de um glossário técnico, transformando os alunos em “dicionários de Sociologia ambulantes”, permanecendo na recitação do que significa tal e qual conceito, sem nenhuma relação com o contexto que dê sentido aos conceitos.</p> <p>As vantagens de se trabalhar com conceitos é que já no ensino médio o aluno vai desenvolver uma capacidade de abstração muito necessária para o desenvolvimento de sua análise da sociedade, e para elevar o conhecimento a um patamar além do senso comum ou das aparências. Um conceito é um elemento do discurso científico que consegue sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade.</p> <p>Além disso, a importância de se trabalhar com conceitos é que se pode desenvolver nos alunos o domínio de uma linguagem específica, a linguagem científica, no caso a sociológica, no tratamento das questões sociais.</p>
Temas	<p>Pode-se trabalhar com muitos temas, e, dependendo do interesse do professor, dos alunos e também da própria escola, adequar essa escolha à própria realidade. Assim, por exemplo, é possível considerar como atuais dois importantes temas que, sob certo aspecto, são antigos: violência e globalização.</p> <p>Quando se propõe o recorte de temas para o ensino da Sociologia, não se faz isso pensando analisar os chamados “problemas sociais emergentes” de forma ligeira e imediatista. Ora, a Sociologia posiciona-se contra esse tipo de abordagem, e o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos, por isso recortes da realidade em que se vive. Não se pode tratá-los como se fossem “coelhos tirados de uma cartola”, numa apresentação de mágica.</p> <p>A vantagem de se iniciar o trabalho de ensino com temas é evitar que os</p>

	<p>alunos sintam a disciplina como algo estranho, sem entender por que têm mais uma disciplina no currículo e para que ela serve. Discutir temas sempre que possível do interesse imediato deles permite ao professor desencadear um processo que vai desenvolver uma abordagem sociológica mais sólida de questões significativas sem que isso represente um trabalho muito complexo, abstrato e, por vezes, árido.</p>
Teorias	<p>Trabalhar com as teorias clássicas ou contemporâneas impõe a necessidade de se compreender cada uma delas no contexto de seu aparecimento e posterior desenvolvimento – apropriação e crítica. É possível entender as teorias sociológicas como “modelos explicativos”. Como tal, uma teoria “reconstrói” a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos.</p> <p>Optando por tomar esse recorte como centro de uma proposta programática, o professor pode partir da apresentação da teoria do autor, reconstruindo-a numa linguagem acessível, mas rigorosa, tendo como referências principais alguns temas e conceitos que podem ser destacados e discutidos com os alunos para garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa, e suas relações com a realidade.</p> <p>Não parece razoável e exequível, ou mesmo interessante, percorrer todos os pressupostos de uma teoria, nem todos os conceitos que ela encerra ou seus desdobramentos. Aqui cabe sempre uma seleção, pode-se dizer que a “reconstrução” de uma teoria científica, nas ciências humanas ou naturais, que deve atender aos fins didáticos específicos do nível de ensino em que se insere</p> <p>A vantagem desse recorte está em que o aluno pode conhecer a história do pensamento sociológico e assim ter uma visão geral dessa ciência e das possibilidades de compreender e explicar os fenômenos sociais. A diversidade de enfoques teóricos permite-lhe entender que um fenômeno social não tem apenas uma explicação, podendo ter várias, na medida em que existem diversas abordagens teóricas de um mesmo fenômeno.</p>

Fonte: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2006.

A aprovação da obrigatoriedade e a recente publicação das *Orientações* trouxeram a inevitabilidade de se aprofundar a reflexão sobre as condições que a disciplina encontraria no sistema de ensino. Destarte, questões que já estavam postas desde o começo da campanha, tais qual a formação de professores, os recursos e materiais didáticos e os conteúdos e metodologias passaram a protagonizar o debate. Por isso, a comunidade envolvida passou a indicar mais precisamente algumas propostas de ação para subsidiar a implantação da disciplina.

Nessa lógica, foi que a SBS mais uma vez organizou um Fórum na reunião da ANPOCS. Intitulado “Sociologia no Ensino Médio (ou, o que fazer no dia seguinte?) – uma discussão sobre programas, métodos e recursos didáticos”, teve como objetivo principal “de apresentar as Orientações Curriculares Nacionais para a Sociologia e discutir os aspectos didáticos do ensino dessa disciplina, de forma a garantir a qualidade do ensino” (BOLETIM SBS, 2007). A mesa foi coordenada por Heloisa Martins (USP) e teve como expositores Elisabeth Fonseca de Guimarães (UFU), Nelson Dácio Tomazi (UEL) e Amaury Cesar Moraes (USP). Essa iniciativa corrobora a ideia de que mesmo com limites a SBS, por intermédio da sua Comissão de Ensino, estava interessada em fomentar novos espaços para a produção da disciplina, assumindo um compromisso diante da nova conjuntura.

3.7. (2007 – 2008): A alteração do Art. 36º

Assim a campanha foi se sustentando até o ano de 2007. Com o enfraquecimento da Federação e com parte dos quadros participando mais efetivamente nos eventos relacionados à divulgação científica, a SBS assume um lugar de destaque na produção da disciplina. Exemplo disso, em março, foi o 1º Seminário Nacional sobre o Ensino de Sociologia no Nível Médio. Realizado em parceria com a Faculdade de Educação e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, o evento proporcionou uma grande discussão sobre as questões relativas ao ensino da disciplina, tais quais os conteúdos, metodologias, recursos didáticos.

Tratou-se também de discutir a situação dos cursos de licenciatura e formação inicial de professores. Além da apresentação de pesquisas sobre a temática. Destacam-se algumas participações: Heloisa Martins (FFLCH/USP), Amaury Cesar Moraes (FE/USP), Ana Laudelina Gomes Ferreira (UFRN), Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP/Marília), Nise Jinkings (UFSC), Aparecida Neri de Souza (FE/UNICAMP), Elisabeth da Fonseca Guimarães (UFU), Nelson Dacio Tomazi (UEL), José Vicente Tavares dos Santos (UFRGS), Tom Dwyer (Unicamp), Ileizi Fiorelli Silva (UEL), Simone Meucci (Unicamp / Centro de Estudos Brasileiros), Mario Bispo dos Santos (Faculdade da Terra de Brasília), Flavio

Sarandy (Faculdades Integradas de Vitória). Destaca-se também a presença de inúmeros professores da rede do estado de São Paulo.

Amaury Cesar Moraes: E aí foram se agregando a nós pessoas que estavam se interessando. O Flavio (Sarandy), a Cassiana (Takagi), a Josefa (Alexandrina), todos os alunos da Ileizi, da Sueli. Pessoas de vários outros estados, que iam se tornando mestres, doutores. Todo mundo foi entrando nisso aí. Um terço é esse pessoal da universidade, entre professores e os que estão alunos. E, mais ou menos, outro terço são os professores da rede pública e privada que começam a sentir interesse. E isso vai montando uma comunidade, na época precária, mas que hoje esta bem mais forte.

Ana Laudelina Gomes Ferreira: Eu continuava indo pros congressos, participando da discussão. Em 2007, teve um seminário lá na USP, acho que foi o Amaury que organizou. E me chamaram. Aí achei bem legal, foi um evento muito bom, 02 ou 03 dias de muita produção. Foi de discussão mesmo e a gente tinha as mesas. Cada mesa encaminhava as temáticas e depois a gente abria pra uma discussão em grupos, separados em 2, 3 grupos grandes, cada grupo grande separava em 6, 7 grupos e discutia se, trazia encaminhamentos, fazia o coletivo, então foi muito bom esse congresso.

Em seguida, no mês de maio, no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS) realizado na UFPE, outra vez a temática tem uma boa recepção. Organizaram-se dois importantes Simpósios sobre as “Orientações Curriculares Nacionais” e o “Ensino de Sociologia na contemporaneidade”, além das mesas redondas “Formação nas Licenciaturas em ciências sociais”, “As Ciências Humanas no Ensino Médio e a reintrodução da sociologia”. O GT Ensino de Sociologia contou com a apresentação de vinte comunicações em três seções:

Na primeira, “Eu odeio/adoro Sociologia: sentidos que principiam uma prática de ensino” de Helson Flávio da Silva Sobrinho (UFAL), “Uma Contribuição da Educação Popular para a Educação Escolar: O Ensino da Sociologia” de Josefa Alexandrina Silva (FOC), “Semanas de Sociologia com Alunos do Ensino Médio da Rede Pública: da reflexão à prática” de Ângela Maria de Sousa Lima (UEL), “Qualificando o ensino da sociologia” de Luiza Helena Pereira (UFRGS), “Os Programas de Pós Graduação em Sociologia no Estado de São Paulo” de Angelo Del Vecchio (UNESP), Carla Regina Mota e Alonso Diéguez (FESPSP),

“O Trabalho Docente em Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: Entre Angústias e Expectativas” de Lígia Wilhelms Eras e Wander Amaral Camargo (UNIOESTE).

Na segunda, “Notas sobre a Introdução das Ciências Sociais no Ensino Médio Francês” de Simone Meucci (UNICEMP), “Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino médio” de Juarez Dayrell (UFMG) e Juliana Batista Reis (UFSCar), “Formação de Professores e Prática Pedagógica: Sociologia e Filosofia no Ensino Médio na Escola Atual” de Maria Valéria Barbosa, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Vandeí Pinto da Silva (UNESP), “Experiência da sociologia processo seletivo seriado (PSS), - antigo vestibular- Universidade Federal” de Eleanor Gomes da Silva Palhano (UFPA), “Estágio Supervisionado: espaço privilegiado de formação na licenciatura em Ciências Sociais” de Revalino Antonio de Freitas (UFGO), “Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul: Desafios de Formação Docente e de Metodologia de Ensino” de Mauro Meirelles, Leandro Raizer (UFRGS) e Thiago Ingrassia Pereira (UFRGS), “Consumo e fetichismo em Drummond” de Kelly Cristine Corrêa da Silva Mota (UFRGS).

E por fim, na terceira, “Cinema e Ensino de Sociologia: usos de filmes em sala de aula” de Ana Lucia Lucas Martins (UFRRJ), “Caminhos e (des)caminhos na formação do profissional em Educação nas Ciências Sociais” de Sandra Leila de paula (UFU), “Análise do Consumo Nacional sob a Perspectiva do Filme A Corporação” de Rodrigo Gava (UFV) e Wescley Silva Xavier, Magnus Luiz Emmendoerfer, Gustavo Melo Silva e Poty Colaço Fonseca (UFV), “A Oficina da Sociologia Econômica” de Tácito Augusto Farias (UFS) e Geraldo Denison Viana (UFS), “A configuração dos sentidos do ensino das Ciências sociais/sociologia no Estado do Paraná -1970-2002” de Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL) e “A aula como Encontro: perspectivas sociológicas” de Leandro Passarinho Reis Junior (Univ. De Lisboa) e Marcelo Santos Sodré (UFPA).

Segundo o Boletim SBS (2007/2), “as atividades e reflexões voltadas para a sociologia no ensino médio ou o ensino de sociologia destacaram-se pela intensa participação dos inscitos no congresso”. Outro destaque foi que, afora o histórico de não participação dos sociólogos profissionais e de educadores das escolas nos

Congressos²⁷, desta vez abriu-se espaço e a Comissão de Ensino proporcionou duas reuniões para criar uma interface com este público. Por essa razão, é que este XIII Congresso é tratado como um marco no debate sobre o ensino de sociologia.

Heloisa Martins: A Comissão de Ensino tentava trazer as pessoas. As diretorias da SBS sempre apoiaram a Comissão e a questão do Ensino de Sociologia. Todas elas. Nunca houve interferência na Comissão. A gente tinha liberdade de levar para frente. A única coisa, o grande ponto de tensão na Comissão era que o pessoal queria eleger o coordenador. E o argumento era, “olha, a comissão é da SBS e diretoria indica o coordenador”. Ela é uma comissão da SBS e a SBS que tem o controle sobre isso. Então ela indica alguém que esteja ligado à diretoria. Outro ponto polêmico, era sobre a participação dos professores do ensino médio. Alguns defendiam que eles tivessem a possibilidade de estarem presentes nos Congressos e que participassem da Comissão. Mas, é uma questão de estatuto.

A verdade era que o ritmo das transformações e as diferenças em cada realidade da disciplina nos diferentes estados aceleravam a demanda por respostas aos desafios teóricos e metodológicos encontrados. A pergunta “o que fazer?” reverberava em todos os eventos sobre a temática. Mas, reverberava também nas Secretarias de Estado e os Conselhos Estaduais de Educação que se viam obrigados a acatar as novas diretrizes. A todo tempo aconteciam audiências em vários lugares para discutir os termos da volta da disciplina. A tática dos interlocutores da campanha – universidades, sindicatos de professores e organizações estudantis – era dar continuidade no plano de aprovar a mudança na legislação educacional. Nesse contexto, ainda em julho, o SINSESP e a APEOESP promoveram em São Paulo o 1º Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia e Filosofia.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: É desses eventos marcantes. O I Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia e Filosofia. Foi um marco na história, 600 pessoas no Anhembi.

Ileizi Fiorelli Silva: Nós tivemos um encontro com mais de 800 pessoas organizado em São Paulo, em 2007, foi o último grande evento que eles (sindicatos) fizeram. Nesse encontro o Lejeune

²⁷ Por regimento, a participação nos Congressos da SBS é condicionada a associação, que tem como pré-requisito a titulação mínima de mestrando. Tal circunstância condiciona a participação dos sociólogos que atuam em outros segmentos profissionais, como os professores da Educação básica.

batalhou, o ministro Haddad foi ao nosso encontro, a professora Helena de Freitas que tinha assumido a CAPS e que pedagoga e estudiosa da questão da formação de professores. Então foi um encontro muito importante. Tinham várias lideranças da área de metodologia que estavam lá. E tinham muitos professores. Aí os professores passaram a se dirigir a nós porque conheciam. Essa é a professora Ileizi que a gente leu o texto, essa é Anita, a Sueli.

Foram organizadas algumas mesas onde se discutiram os conteúdos e metodologias, com destaque para a participação de Nelson Tomazi (UEL), Elisabeth Fonseca Guimarães (UFU) e Ileizi Fiorelli Silva (UEL). Além de uma mesa de abertura composta por representantes do governo e das entidades representativas. Contudo, apesar das inúmeras características que os eventos já tinham assumido durante tantos os anos de campanha, segundo consta, este acabou se perdendo um pouco em meio ao clima de disputas políticas e partidárias entre seus mediadores.

A essa altura, a conjuntura da campanha já estava meio dividida pelos objetivos das partes envolvidas. Entende-se, por conseguinte, as razões que a partir daí deram conta das resistências dos especialistas para com as chamadas vindas dos sindicatos, claro que tirando aqueles que ainda atuavam dos dois lados, o que já era muito comum dado às características da circulação da temática e a conquista da Resolução CEB/CNE 38/06.

Ileizi Fiorelli Silva: Ali a gente falou: temos que dar um direcionamento mais acadêmico pra isso. Então, esse encontro, assim para nós, para um grupo de pessoas foi decisivo. Pra você ter uma ideia, nesse encontro o professor Amaury nem foi. Nessa época a SBS já estava na parada. Mas, lembrei-me deste encontro para dizer que ali a gente ainda estava meio SBS e Federação. O que a gente queria era ajudar os professores. Mas naquele momento a gente viu que a Federação não dava mais.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça: O nosso segredo foi a nossa organização. A gente começou aí a reverter e a gente dá uma virada. Porque você qualifica, você começa criar outras demandas, começa a ser procurado para a produção de material didático, que é uma carência em nossa área. Então isso é um fato novo. Foi começando assim, essa aproximação e esse amadurecimento, esse processo de conscientização do que era formar professores para uma disciplina que ainda não existia efetivamente no currículo.

Vários encontros promovidos pelos cursos de Ciências Sociais estavam acontecendo em centros universitários de todas as regiões do país, com mesas e oficinas especificamente voltadas para discutir as bases teóricas e metodológicas da disciplina e as demandas impostas a formação inicial de professores e a produção de materiais didáticos e paradidáticos. E, embora, esses eventos nem sempre fossem convocados pela SBS, muitos deles contavam “com integrantes da Comissão de Ensino de Sociologia que informam e partilham seus resultados, ajudando no mapeamento das ações desenvolvidas no sentido de contribuir com a implantação da sociologia nos estados” (SBS, 2007/3).

No 31º Encontro anual da ANPOCS, a Comissão de Ensino da SBS organizou duas atividades. Primeiro, a Sessão especial “A formação em Ciências Sociais: Bacharelado e Licenciatura”, coordenada por Amaury Cesar Moraes (USP) e com as comunicações de Ana Laudelina Ferreira Gomes (UFRN), Geraldo Elvio (UFMG) e Revalino Antonio de Freitas (UFG). Nesta Sessão problematizou-se “as dificuldades dos cursos de Ciências Sociais em configurar eixos de formação acadêmica e profissionalizante” (SBS, 2007/3). E segundo, uma reunião extraordinária com os Coordenadores de curso de Ciências Sociais, onde se buscou articular uma agenda para os cursos diante das imposições trazidas pela reintegração obrigatória da disciplina. O consenso era que o *problema* da licenciatura e da obrigatoriedade estava causando um alvoroço nos departamentos, pois pressionava os mesmos a repensarem as questões relativas à profissionalização dos cientistas sociais e a formação continuada.

Enquanto a SBS agia no sentido de cobrar as Secretarias Estaduais de Ensino para saber da situação da reintegração da disciplina e sobre a contratação de professores²⁸, após um dilatado período a FNS voltou a abrir espaço para a temática no seu XIV Congresso Nacional de Sociólogos, realizado em Natal, no mês de abril de 2008 e que abrigou também o VII Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais. Especificamente, o espaço foi concedido para o Laboratório de Apoio ao Ensino-Pesquisa e à Intervenção Social, ao Curso de Graduação em Ciências Sociais da UFRN e a SBS para realizarem o I Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais (SNECS), cujo tema era “Mediações para uma

²⁸ O exemplo disso foi o “Manifesto da Sociedade Brasileira de Sociologia à Secretaria de Educação de São Paulo” no intento de pressionar a Secretaria sobre sua resistência em cumprir a obrigatoriedade.

política de formação integrada e continuada”. Este evento mobilizou bastante a comunidade disciplinar, entre pesquisadores, professores universitários e da educação básica, pois contou com sete mesas redondas bastantes específicas sobre as demandas da disciplina.

Ana Laudelina Ferreira Gomes: Fizemos um grande evento aqui, que foi em 2008, onde nós trouxemos 18 pesquisadores. Foi em abril de 2008. No fim de novembro teve uma SBS, era o Tom Dwyer que estava presidindo e não sei por que apareceu essa idéia de fazer em Natal e eu achei legal. A gente fez em parceria com a SBS. Então veio todo esse pessoal que estava discutindo.

Temas como “A introdução da Sociologia no vestibular: avaliação de experiências”, “O educador em ciências sociais: emancipação humana e cidadania”, “A dupla dimensão da investigação no ensino de sociologia: autoformação do professor e transmissão de conhecimentos de pesquisa para os estudantes do nível médio”; “Laboratórios de ciências sociais: avaliação de experiências”, “Formação de professores: graduação e pós-graduação”, “Mediações no ensino de sociologia em face das redes sociais: perspectivas de inter/transdisciplinaridade” e “Livros didáticos e outras publicações de mediação”.

Destaca-se a participação de Geovânia Toscano da Silva (UERN), Elisabeth Fonseca Guimarães (UFU), Mário Bispo dos Santos, Betânia Leite Ramalho (UFRN), Gabriel Vitullo (UFRN), Aragon E. Dasso Jr. (UERGS), Eliana Monteiro (SBS/UFPB), Maria Conceição de Almeida (UFRN), Orivaldo Pimentel Lopes Junior (UFRN), Cynthia Hamlin (UFPE), Neyara Araújo (UFC), Ileizi Fiorelli (UEL), Luiza Helena Pereira (UFRGS), Nise Jinkings (UFSC), Ana Laudelina Ferreira Gomes (UFRN), Amaury Cesar Moraes (USP), Tânia Elias Magno (UFS), Alexsandro Azevedo (UFRN), Lore Fortes (UFRN), Nelson Dácio Tomazi (aposentado da UEL), Eliane Tânia Freitas Martins (UFRN), Simone Meucci (Unicenp/UFPR), Cassiana T. T. Takagi (Prefeitura Municipal de São Paulo), Flávio Sarandy (Faculdades Integradas de Vitória).

Ana Laudelina Ferreira Gomes: Esse Congresso foi em parceria com a SBS, mas com o financiamento do MEC. Nesse Congresso nosso ela (SBS) participou junto na organização e tudo.

Em contrapartida, em Brasília, continuava tramitando o projeto de lei, quando em maio de 2008, a Comissão de Educação do Senado resolveu aprová-lo.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho: Mudou tudo. Foi unanimidade, sem nenhum voto contrário. O DEM, antigo PFL, PSDB, todos eu apertei a mão de um por um (risos) não foi fácil. Mas em política você tem que fazer assim. Todos os líderes, dali, aquela Senadora de Santa Catarina, era líder do Governo, fez o encaminhamento, fez um belo discurso. E eu e Emanuel (Appel) no gargalo. Foi uma grande vitória.

Paulo Roberto Martins: O conceito de nacional, talvez o Mato Grosso tenha dito, talvez ele tenha justificado isso porque Federação era de âmbito nacional. Então foi um movimento nacional. Teve mais de um ator nisso, não foi só o Estado de São Paulo, não foi só o Sindicato daqui. Tiveram outras contribuições. Mas isso tá longe de ser nacional.

Elisabeth Fonseca Guimarães: O Mato Grosso foi uma figura muito polêmica, porque ele tinha os objetivos dele, que passavam pela volta da Sociologia também. E ele foi uma pessoa que lutou a vida inteira pra essa volta da Sociologia. E ele é uma pessoa que tomou várias atitudes. Vamos supor, enquanto a gente escrevia um texto ele tomava inúmeras atitudes em volta, conversava, ele tinha esse trânsito com os políticos. Eu não tinha isso, nem eu nem ninguém, nem Amaury, nem Tomazi, nem Ileizi, nós não tínhamos esse trânsito com políticos. Mas, ele tinha. Então, o Mato Grosso tem muitos desafetos. Mas, ninguém pode tirar do Mato Grosso a iniciativa que ele teve de movimentar o país em cima disso.

E então, em 02 de junho, foi sancionada a Lei Nº 11.684, que modificava de uma vez por todas o texto do Art. 36º da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996, garantindo a obrigatoriedade da disciplina. Desta forma se encerrava uma longa campanha, mas se iniciava outra, que era a de legitimar a produção dos conteúdos e metodologias para o ensino de Sociologia.

Heloisa Martins: o Amaury sempre dizia: “aprovada à obrigatoriedade da sociologia, nós temos ainda 10 anos pela frente para legitimar e institucionalizar a sociologia no ensino médio”.

Evelina Antunes de Oliveira: E aí, o que a gente ensina? Essa é a brincadeira. Eu e alguns outros, desde 1980, todo encontro, fórum, congresso, a pergunta é a mesma: Quem somos nós? O que nós

fazemos? O que exatamente nós vamos ensinar? Para quê? Para que eu estou formando alguém?

Restava também continuar o trabalho de convencimento dos pares das Ciências Sociais e intensificar a relação entre Universidade e Educação Básica, visando desenvolver uma política de formação inicial e continuada, discutir os currículos e as propostas de ensino, dentre outras preocupações que emergiram com a obrigatoriedade. Nesse sentido, até o fim de 2008 mais alguns eventos foram organizados e merecem destaque. Logo em julho, na 60ª Reunião da SBPC, tivemos a Mesa-Redonda “A presença da sociologia no currículo de ensino médio: ciência e consciência”, organizada pela SBS, com a coordenação e apresentação de Amaury Cesar Moraes (USP) e os debatedores Ileizi Fiorelli Silva (UEL) e Aparecida Neri de Souza (UNICAMP).

No mesmo mês, uma Comissão formada pelos professores Heloisa Martins, Amaury Cesar Moraes e Ruy Braga, organizou na Universidade de São Paulo, o curso de atualização para professores “Propostas de conteúdos e de metodologias de ensino de Sociologia” com o objetivo de promover uma maior interface entre Universidade e Escola e oferecer uma formação continuada de qualidade. A organização do evento teve apoio da Universidade de São Paulo, da Sociedade Brasileira de Sociologia, da Secretaria Estadual de Educação, do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, do Departamento de Sociologia/FFLCH, da Faculdade de Educação da USP, da Unicamp e da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP. A palestra de abertura foi proferida por Gabriel Cohn (USP).

A programação do evento contou com os Grupos de Discussão “A implementação da proposta curricular: conteúdo, métodos e materiais” e “O papel da universidade pública na formação continuada de professores do ensino médio”, além das Mesas-redondas “Propostas curriculares da Sociologia no Ensino Médio” composta por Ileizi Fiorelli Silva (UEL), Aparecida Néri de Souza (UNICAMP), Maria Célia Paoli (USP) e Amaury Moraes (USP), “A Universidade e a formação de professores (discussão de experiências nos cursos de licenciatura)” composta por Heloisa Martins (USP), Ileizi Fiorelli Silva (UEL), Suely Guadalupe (UNESP/Marília), Ricardo Cusinato (UNESP/Araraquara) e Áurea Guimarães (UNICAMP), “História

das lutas pela introdução da sociologia no Ensino Médio” composta por Ruy Braga (USP), Lejeune Mato Grosso (SINSESP), Elisabeth Fonseca Guimarães (UFU), Douglas Izzo (APEOESP) e John Kennedy Ferreira (SINSESP).

Cabe ainda mencionar que no 32º Encontro da ANPOCS, mais uma vez a Comissão de Ensino da SBS viabilizou uma Mesa-redonda, “Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no Ensino Médio”, coordenada por Heloisa Martins (USP) e com as exposições de Amaury Cesar Moraes (USP), Cynthia Hamlin (UFPE) e Fraya Frese (USP).

4. A afirmação de uma *nova* disciplina

Durante os anos de campanha, a legitimidade do projeto político pedagógico da disciplina emergiu do *associativismo* promovido pelo encontro de pessoas e tendências, o que permitiu colocar em contato um grande número de alunos, professores e demais profissionais da educação básica e do ensino superior. Assim, a afirmação da disciplina encontra seu respaldo na conquista da obrigatoriedade e, sobretudo, na coesão dos interesses e ideias fomentadas entre seus agentes, neste caso alguns sindicalistas e outros tantos especialistas e professores, cuja inserção no debate se deu obviamente pelo engajamento com a temática e pelas posições possíveis de serem alcançadas no espaço de produção da disciplina.

Convém salientar que durante um bom tempo, muitas das ações a respeito da produção da disciplina eram realizadas de forma mais ou menos individualizada em algumas licenciaturas ou projetos de ensino e pesquisa. Por isso, tanto a FNS quanto a SBS serviram para reunir as iniciativas isoladas em torno de um movimento institucional, conferindo um sentido de identidade comum ao movimento. Assim, o fortalecimento do coletivo representou uma possibilidade de fortalecimento individual daqueles ocupados no desenvolvimento da disciplina.

Se no começo da campanha, a pauta era apenas profissional, no sentido do mercado de trabalho, com o passar do tempo, as coisas foram mudando e passou-se a agregar uma dimensão mais epistemológica, orientada para a produção da disciplina que se reintegrava paulatinamente, caracterizando a noção de comunidade. O discurso do sindicato priorizava o interesse mais pela atuação na via legislativa do que pela produção de conhecimentos sobre a disciplina. Por isso, é a

partir da entrada da SBS tivemos uma mudança de rumo importante. Podemos dizer que esta campanha que nasceu de um tipo de ativismo quase que voluntário, com o passar dos anos evoluiu para uma coisa mais articulada e com consequências decisivas para as Ciências Sociais brasileiras.

Segunda parte

Os agentes e os discursos

“A disciplina (escolar) é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras”.

(FOUCAULT, 1999, p. 36).

1. O contexto de produção da disciplina

O contexto de produção de uma disciplina é aquele onde normalmente os grupos de interesse disputam o estabelecimento dos discursos. É nesse contexto que as representações ganham materialidade e passam a fornecer as bases epistemológicas para determinado conhecimento. Os discursos elaborados no contexto de produção servem para pensar a representação da disciplina perante o sistema de ensino. A configuração deste universo de produção nunca é fechado, justamente por não se basear na homogeneidade das representações sobre a mesma, uma vez que sujeita-se a grande diversidade de valores, experiências e interesses de seus participantes. Ao contrário, seus textos e discursos apresentam, ao mesmo tempo, traços de equilíbrio e de conflito entre si.

A análise do contexto de produção da disciplina revela os discursos que se aproximam por um elo entre os entendimentos, mas, sobretudo, revela as formas e finalidades produzidas em cada realidade e a partir de experiências particulares com a disciplina. Sendo estas são bastante díspares e empregando uma diversidade de “múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre homogeneidade e heterogeneidade entre global e local” (LOPES, 2006, p. 39). Da análise da formação do contexto de produção da disciplina escolar de Sociologia depreende-se que ela respondeu a uma série de estratégias comandadas por alguns agentes que foram protagonistas e que orientaram seu desenvolvimento.

Destacaram-se algumas pessoas e instituições durante esse percurso. Pode-se verificar que a disciplina foi se consolidando mediante a posição que cada um destes agentes e instituições foi ocupando dentro dos espaços que iam sendo conquistados para a disciplina. Sendo assim, diz-se que a sua formação respeitou

um universo variado de posições dentre seus membros de acordo com as propriedades pessoais que cada um ia aperfeiçoando. Boa parte do sucesso na tarefa de construir a legitimidade da disciplina passou por essa conquista de posições no campo educacional e universitário.

Por essa razão e pelo que temos acompanhado até aqui, afirma-se que o contexto de transformações pelo qual a disciplina escolar de Sociologia passou durante a campanha pela sua reintegração no Ensino Médio impôs aos seus interlocutores a necessidade de estabelecer certos discursos sobre o seu projeto político e pedagógico, especificamente, sobre os seus objetos de ensino e horizonte de formação inicial e continuada para os professores. Nesse sentido, é que algumas estratégias foram sendo elaboradas para garantir o estabelecimento da disciplina e a validade de suas questões e, por essa razão, foi preciso negociar diversos espaços para promovê-la como conhecimento legítimo. Afinal, são muitas as demandas tidas como essenciais e indispensáveis para uma disciplina escolar existir.

Para cumprir tal tarefa, criaram-se as condições para que a temática circulasse em lugares onde ela pudesse assumir maior representatividade. A cronologia dos acontecimentos demonstra que pouco a pouco a disciplina foi conquistando esse reconhecimento e construindo as referências comuns que passaram a pautar a sua identidade. Havia essa necessidade – e uma vontade coletiva – de criar as bases e referências comuns para fomentar as iniciativas pedagógicas do ensino. Ressalte-se que era um contexto de mais perguntas do que respostas, contudo, a crença de que a *imaginação sociológica* pudesse servir adequadamente a formação básica dos jovens estudantes fazia com que os contornos do objeto disciplinar fossem arduamente debatidos.

Ancorando-se na ideia de que uma disciplina escolar resulta da produção de um conjunto de discursos e textos a partir das referências epistemológicas de determinado conhecimento científico, que são codificadas e decodificadas por agentes e políticas, por essa razão, elas sofrem com interpretações e disputas no seu contexto de produção. “Na constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, as relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento” (LOPES, 2006, p. 40). Nesse sentido, o *vir-a-ser* de uma disciplina é sujeito a uma diversidade de sentidos e significados para legitimação de seu projeto político

pedagógico e para o estabelecimento de seu campo de controle simbólico. Nenhuma disciplina pode ser entendida deslocada das relações que a constituem e nesse caso isso significa compreender os discursos que circunstanciaram a materialidade das suas práticas e as representações de seus múltiplos produtores.

Nas próximas seções, será demonstrado como foi sendo edificado o contexto de produção sobre a disciplina durante os anos de campanha, a partir da análise da configuração do seu campo disciplinar. Quatro aspectos serão analisados: 1) a emergência de uma comunidade de especialistas; 2) a integração do “ensino de Sociologia” nos cursos de Ciências Sociais e a sua interface com as escolas; 3) a construção dos “novos” objetos do ensino; e 4) a formulação de domínios para a pesquisa acadêmica e a construção da agenda intelectual.

Considerando que as disputas que fazem parte da constituição de uma disciplina são políticas e culturais, para entender melhor esse processo de *vir-a-ser* parece-me importante analisar a disseminação das ideias, o que permitirá pormenorizar os investimentos feitos para a produção da disciplina com a intenção de estabelecer – mesmo que precariamente – a relação entre a estrutura e as lógicas dos espaços criados com os discursos e os interlocutores, o que representa uma tentativa de capturar a lógica desse espaço de relações que se constituiu.

2. A emergência de uma comunidade de especialistas

Sabe-se pela teoria sociológica que os cientistas “não lidam diretamente com os fatos ou fenômenos que observa e pretende explicar, mas com instâncias empíricas, que reproduzem tais fatos ou fenômenos” (FERNANDES, [1957] 1997, p. 47). Por essa razão, é que o conhecimento objetivo de determinada realidade histórica carece de um tipo de investigação que preconize o emprego de atividades intelectuais baseadas nos procedimentos fornecidos pela própria ciência de referência. Isso significa que esse domínio exige a presença de intelectuais interessados em produzir as ideias e os modelos de explicação pertinentes à realidade específica em análise, fazendo emergir os *especialistas* ao constituírem os discursos que produzem sentidos sobre determinado objeto.

No caso do ensino escolar de Sociologia, o período que estamos analisando pode ser considerado como um momento crucial, pois marca o surgimento de um

novo movimento teórico para produzir a disciplina, fomentado pela emergência de profissionais atuando como especialistas na área de ensino. Olhando para trás percebe-se toda uma articulação de pessoas contra a histórica irrelevância atribuída a tal tarefa. Entre 1996 e 2008, o desenvolvimento da disciplina escolar de Sociologia esteve intimamente ligado a dois fatores basilares, de um lado, o impulso alcançado pela campanha em torno de sua reintegração obrigatória e, de outro, integração de uma comunidade de especialistas.

Não há dúvidas de que todo esse processo que envolveu a campanha resultou, além da própria obrigatoriedade, na integração de uma comunidade entre os seus interlocutores e na criação de espaços próprios para se discutir a disciplina. A análise dessa história nos mostra que esse foi um dos elementos decisivos para os rumos da legitimação do ensino escolar de Sociologia, quer dizer, o tipo de arranjo que se formou em torno desta comunidade e o perfil dos seus participantes concedeu uma dimensão projetiva para a temática.

Ana Laudelina Gomes Ferreira: E assim, me chamava atenção nesse movimento também a questão de que as pessoas eram muito engajadas e a gente não via tanta pretensão de estrelismo, não via tanta pretensão de carreirismo. A gente via que realmente eram pessoas preocupadas com a questão da educação na área, né? Então isso me chamou muita atenção.

Elisabeth Fonseca Guimarães: Então, eu acho que o bom desse movimento, o interessante, é que as pessoas tinham o compromisso com o conhecimento. Eram pessoas que estavam ali lutando por alguma coisa que elas acreditavam que seria bom para os jovens, para a sociedade, para a educação. Isso eu acho que foi o que pôde impulsionar o movimento, porque não existia aquela coisa de, “vou fazer porque eu vou ser reconhecida e isso vai me colocar na mídia, isso vai me dar status”, não. Era uma situação de dedicação por uma causa que as pessoas acreditavam. As pessoas realmente tiveram uma dedicação muito intensa.

Evelina Antunes de Oliveira: “Mas vai discutir isso onde?” Eu posso falar em meu nome, em nome de vários outros colegas, a gente tinha, de boa vontade a gente achava que se a gente se reunisse, institucionalizasse isso, a gente poderia ter mais força. [...] a gente se reunia frequentemente, a gente viajava, a gente fazia congresso, então tínhamos essa preocupação com a nossa profissão.

Anita Handfas: Era um grupo muito pequeno, mas que estava com muita garra, com muita disposição, fizeram coisas interessantes e importantes. Então você tinha alguma coisa muito escassa das universidades, visto que do ponto de vista da academia isso nunca foi, e naquele momento era muito menos, um interesse mais orgânico, era uma coisa mais isolada.

Tal qual a Ciência positiva, uma disciplina escolar também se institucionaliza mediante uma comunidade. “A noção de institucionalização do saber mediante uma comunhão de interesses entre semelhantes traz à tona a ideia de comunidade”. (MIGLIEVICH, 1999, p. 173). O que caracteriza a formação de uma comunidade é a criação de sentidos que vão amalgamando pessoas, debates e instituições em torno de algo comum. Assim, podemos afirmar que uma disciplina é, neste sentido, o resultado de várias demarcações que foram sendo feitas por parte do grupo que se apresentou como especialista em relação a ela mesma. Isso significa que a disciplina foi ganhando uma realidade teórica e metodológica de acordo com esse contexto específico e no qual se desenvolveram os mecanismos que foram garantindo o seu desenvolvimento.

Heloisa Martins: Ninguém da universidade se interessava, se mobilizava ou se manifestava a respeito do ensino de Sociologia, da Sociologia no Ensino Médio. Não havia muito interesse. Não haviam muitos sociólogos que falassem a favor. Os poucos que falavam, falavam contra, com o argumento de que era corporativista a proposta e que era um ensino totalmente ideológico. E que esse era o risco, de na verdade, não se ensinar sociologia, mas tentar fazer a cabeça dos alunos do ensino médio.

Elisabeth Fonseca Guimarães: No começo quem escrevia era o Amaury, eu, a Ileizi. Era essa turma que escrevia. O Mato Grosso escrevia muito, mas era mais panfletagem. Ele escrevia um comunicado, um e-mail, um negócio assim. Mas não tinha já esse caráter tão acadêmico como era o nosso.

Foi somente no final dos anos 1990 que a disciplina escolar de Sociologia começou a encontrar novos espaços de produção para o seu projeto político pedagógico. O primeiro deles, sem dúvida, foi formatado no interior dos eventos organizados pelos sindicatos que estavam à frente da campanha pela reintegração da disciplina nos currículos do sistema de ensino escolar brasileiro. A partir da divulgação e da circulação da temática neste espaço é que alguns outros agentes

começaram a se identificar com a questão e contribuir de maneira mais efetiva para a institucionalização da disciplina. Era uma forma de sistematizar a experiência e ver como ela se relacionava com outras e assim por adiante.

Nelson Dácio Tomazi: Foi decisivo, sim. Tanto a SBS quanto a Federação foram decisivas. Porque de alguma maneira, por uma razão ou outra, aglutinaram pessoas de diferentes lugares desse país, que a gente não conhecia e nem os outros se conheciam entre si. Por exemplo, eu conheci o Amaury em um encontro que houve na USP, organizado pela Federação. Então, nesse sentido eu acho que a Federação foi muito importante, porque ela criou esses espaços, essas discussões. E o pessoal disse: "Opa, tem gente falando".

Amaury Cesar Moraes: Num primeiro momento as discussões eram mais para introdução da disciplina, por isso que eu chamaria esse período, de campanha pela obrigatoriedade da disciplina. Então era mais isso.

Ileizi Fiorelli Silva: Então nesses encontros da Federação era comum chamarem a professora Elizabeth Guimarães pra falar do vestibular, da Sociologia no vestibular na UFU e nós da UEL pela nossa inserção nas escolas. No período da Federação nós éramos conhecidos assim. E nós também chamávamos bastante o Lejeune pra vir pra cá. Eu acho que a Federação tem um papel que precisa ser destacado porque nesse período a Sociedade Brasileira de Sociologia não estava engajada ainda. Então todo esse período pós LDB, até 2003 precisamente, nós não tivemos o engajamento da sociedade científica. Quem aglutinava de fato era a Federação.

Evelina Antunes de Oliveira: A federação teve esse papel de ser o aglutinador dessas pessoas que vieram, como eu, lá do fim dos anos 70, começo dos 80, preocupados com a profissão, tempo passando, a gente se profissionalizando, e vamos fazer o que com essa profissão, nós temos que ter um papel histórico, missão histórica, aquelas coisas. Enfim, eu acho que é uma ideia bacana, de coletividade que a gente ainda carrega.

O que unificava esse espaço era seu universo de participação, que foi aumentando com o passar do tempo ao se agregarem professores de todos os níveis e pesquisadores, muitos deles participando de instituições universitárias, contando com mecanismos de financiamento e filiação em sociedades científicas. Esse movimento produziu uma forma de associativismo entre os que estavam no sindicato e os especialistas vindos do campo acadêmico. Justamente por esse associativismo, que é uma das características principais dessa fase, havia grande

preocupação com a qualidade do ensino, mas também uma forte dose de militância. Assim, durante boa parte do primeiro período da campanha, a produção da disciplina esteve estreitamente associada, de um lado, aos debates desenvolvidos no interior dos eventos e audiências mobilizados pelas entidades sindicais, especialmente a Federação Nacional dos Sociólogos e o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo. E de outro, aos primeiros especialistas que lá estavam e que possibilitaram levar o debate também aos cursos de Ciências Sociais.

Evelina Antunes de Oliveira: A questão da federação, justiça seja feita, é um assunto pouco produtivo em certo sentido, mas tem ela teve o papel político de ter nos reunido. A gente não tinha muito lugar para trocar ideia. A gente tinha essa preocupação com a profissionalização, "o que vamos fazer?" A questão de ser professor esta colocada, mas, ao mesmo tempo, silenciada. Ou seja, nós tivemos essa oportunidade ali naquele momento de estabelecermos algum tipo de vínculo entre nós, que tinha a ver com o quê, nossa preocupação com o destino da nossa profissão. Todos nós professores Ciências Sociais. Para que nós estamos formando gente? Aí cabe o ensino, não tem como fugir do ensino. Então é uma coisa que fica assim, latente, de vez em quando ela vem à tona, mas foi mais ou menos isso.

Para além da sua importância na campanha da reintegração da disciplina, o espaço de produção que emergiu desse associativismo também foi essencial por possibilitar os primeiros passos para a formação da comunidade disciplinar, mesmo que precariamente. Serviu também como o local da iniciação científica sobre a temática a partir da produção de ideias e dos debates intelectuais que passaram acontecer. Isso tudo foi organizando em um espaço onde se conciliavam diversos interesses e configurações. A entrada dos especialistas no espaço dos sindicalistas fez com que algumas ideias saídas das pesquisas circulassem de um universo ao outro. As fronteiras sempre estiveram intactas, porém houve certa hibridação em determinado momento, principalmente antes da recepção da temática pela SBS.

Luiza Helena Pereira: Eu pesquisava e, com as pesquisas, eu subsidiava essa luta, porque eu levava para o sindicato todo o conhecimento sobre quem eram os professores, como estava a situação da disciplina.

Amaury Cesar Moraes: O debate vai ocorrendo e com o passar dos anos começa a ficar grande. Começa a ter então um pouco mais de

participação. O Flavio (Sarandy) começa a entrar no debate. Aí entra também a Simone (Meucci) com a tese dela. Tem a Ileizi (Silva) com o levantamento dos periódicos. São textos que tem toda uma dimensão, não de campanha, mas de pesquisa. E daí a gente começa a discutir. Depois vem o texto do Mario Bispo (Santos). É um texto importante. Então é um pouco assim, não existe uma coisa tão clara de um campo, é uma coisa que eu acho que começa a se formar meio na medida do possível das coisas.

Nelson Dácio Tomazi: Os pares eram o Amaury, que sempre esteve. A Elisabeth Guimarães esteve também desde o início. Aqui o pessoal de Londrina que já tinha uma estrutura, a gente já tinha até conseguido colocar no vestibular também, como em Uberlândia. E, é óbvio, que pouco a pouco vão se agregando mais pessoas. E, paralelamente a isso, tem toda aquela discussão jurídica lá no Congresso Nacional para dar a introdução da sociologia no ensino médio.

Podemos dizer que esse espaço teve uma característica “transversal” durante bom tempo, quer dizer, se encontrava diante de duas lógicas distintas, entre o mundo da pesquisa e o mundo da militância. Nossa preocupação em caracterizar as relações entre os sindicalistas e os especialistas se explica pelo fato de essa conexão ter sido o elemento fundante desse período formativo da disciplina escolar de Sociologia. Do ponto de vista das relações entre essas partes, isto é que condicionou o perfil da campanha e de seus interlocutores. O que tínhamos era uma conjuntura de aproximação e associação para legitimar a disciplina (Cf. MORAES, 2003).

Contudo, é preciso dizer que este movimento assumiu uma característica bastante singular, uma configuração que emprestava elementos da forma reivindicativa (sindicalismo) e formas associativas (intelectuais). A singularidade se constrói nesse aspecto dual, pelo menos para alguns e em dado momento. Não são militantes que se especializam, ao contrário, são professores universitários que participam de encontros promovidos pelos sindicatos e que vão se especializando em diferentes domínios relativos à disciplina. Esses espaços foram fundamentais para a produção da disciplina, que a época não existia de fato. A partir da discussão sobre a reintegração é que pauta evoluiu para outros termos mais complexos.

Entretanto, os rumos do debate começaram a ser envolvidos em um projeto que buscava comungar a associação entre a pauta da obrigatoriedade com a divulgação científica/acadêmica. O círculo formado passa então a interagir com

constantes mudanças que vão promovendo um esgarçamento das relações. Para tal desfecho contribuiu particularmente o perfil dos participantes, majoritariamente formada por acadêmicos. Caberia destacar aqui, o tipo de relacionamento entre os sindicalistas e os especialistas, de um lado, um perfil classista e, de outro, um perfil acadêmico.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça: A princípio os sindicatos dos sociólogos eram muito atuantes. A gente foi formando um grupo e esse grupo que está lá no sindicato consegue levar também essa discussão para dentro da SBS e isso foi fundamental. Então foi assim que a gente foi participando. Vamos dizer assim, você tem um grupo que realmente vai participando e esses congressos viraram o nosso espaço. Então a gente acabava se cruzando.

Evelina Antunes de Oliveira: Justiça seja feita, do ponto de vista do Congresso Nacional, alguma coisa que andou lá foi por pressão deles (sindicatos), porque eles estavam lá. Então tem isso, tem esse lado. Graças a eles, algumas questões legais, jurídicas, tiveram algum desenvolvimento. Isso é verdade. Mas do ponto de vista de pensar na nossa profissão, como é que a gente pode ser Cientista Social, a coisa não funcionava muito bem.

Luiza Helena Pereira: Na verdade, éramos os mesmos, mas depois de um tempo, a SBS começa a se preocupar realmente com a questão da qualidade do ensino.

Elisabeth Fonseca Guimarães: Então, nós enveredamos por esse caminho, estou falando nós porque foi um grupo. O Amaury também foi uma liderança.

A situação evoluiu com passar dos anos, fazendo passar os protagonistas de uma concepção muito arraigada na via legislativa para uma concepção mais preocupada com a qualidade do ensino e da disciplina. Assim, a partir de 2004, a discussão floresce no espaço científico/acadêmico, aberto após anos de contatos e aproximações mais tímidas. A rigor, a continuidade da campanha logo se enveredou em um processo de aceleração do desenvolvimento da disciplina, inviável no espaço sindical, mas possível no espaço acadêmico. A partir daí há um distanciamento dos núcleos centrais e, por conseguinte, isso acabou dando vazão à constituição de outro *modus operandi* à comunidade disciplinar.

Para assegurar a circulação da campanha e das representações sobre a disciplina foram publicados novos artigos, organizando-se colóquios e cursos. Foi dentro destes eventos que surgiu uma relação mais orgânica com a pesquisa, onde se passou a buscar o apoio das sociedades científicas e dos centros universitários. Não resta dúvida de que o mote da campanha fez surgir uma experiência significativa para a disciplina a partir dessa hibridação entre os dois mundos.

Evelina Antunes de Oliveira: Os de sempre do sindicato eles participavam, mas era uma discussão. E a gente fazia encontros de dois em dois anos e aí nós discutíamos. Aí já estava claro que a obrigatoriedade, ela viria de qualquer jeito, porque era uma demanda histórica e não tinha jeito, ela viria. E como é que a gente ia entrar? Se a gente mal sabia como ensinar Ciências Sociais na Universidade, como é que vai ensinar para o Ensino Médio. Essas discussões foram muito frutíferas, a literatura ela, bem ou mal, ela reflete isso. As coisas começam a serem publicadas, as coletâneas, os livros e tal, que aí a gente começa a pesquisar com mais cuidado o que ensinar.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça: Em minha opinião, onde a gente fervilhou, amadureceu, sabe, enquanto coletivo, foi na SBS, no GT Ensino de Sociologia.

Começou-se então com a tentativa de desenvolver os conteúdos, conceitos, temas e metodologias para o ensino, mesmo com pouca ou quase nenhuma referência anterior sobre isso. Os trabalhos ainda eram muito gerais, tratavam-se mais de relatos de experiências ou ensaios. Demorou um tempo para que o debate comesse a contemplar revisões mais aprofundadas, alçando a compreensão sobre as questões particulares da disciplina a outro patamar. Mas, de repente deu-se um *boom* na circulação da temática e um trabalho foi puxando o outro e assim a discussão foi crescendo. Novos estudos começaram a aparecer, o que fez com que a produção fosse aumentando gradativamente e proliferando discussões mais específicas sobre investigações em andamento.

Elisabeth Fonseca Guimarães: Era uma reconstrução, porque era uma luta para reconduzir a Sociologia de novo para a sala de aula como uma disciplina específica. Mas, tudo começou de uma forma, vamos dizer assim, que a gente não sabia muito no que ia dar. A gente não tinha resposta, não era igual a uma coisa determinada e delimitada de um universo já pré-selecionado. Tínhamos esse

compromisso com a disciplina, para que as pessoas pudessem vivenciar tudo isso, praticar o pensamento sociológico, entender o pensamento sociológico.

Anita Handfas: Esse conjunto de ações todas elas misturadas fizeram com que a gente impulsionasse o trabalho não só do ensino, mas também da própria extensão e da pesquisa. Foi aí que a gente começou a elaborar de forma mais sistemática, não que não tivesse antes, mas as nossas pesquisas, a submeter as nossas pesquisas às agências de fomento, a conseguir aprovação.

A partir dessa transição de um espaço a outro é que um corpo teórico começou a se desenvolver, com literatura específica e resultados de pesquisas. Começaram a ser incorporados na produção sobre a disciplina alguns modelos teóricos sensíveis aos temas do ensino, aprendizagem e currículo. Passou-se a pensar nos contornos disciplinares, na formação de professores, na confecção de materiais didáticos, na análise das situações escolares. A Sociologia da Educação foi muito útil nesse processo. Contudo, demorou até se reunir um conjunto mais estável de referências e produção própria. Não foi um processo simples, mas também os eventos serviam para congregar os estudos individuais de um modo mais produtivo, integrando-os numa rede de conhecimento mais coordenada e compartilhada entre pessoas de diferentes lugares e especialidades.

Anita Handfas: Então repare que são vários eventos que estão acontecendo de maneira mais ou menos simultânea que de alguma maneira contribuem para que essa discussão, enfim, passasse a ser também de preocupação dos colegas, do curso de graduação em ciências sociais, bacharelado e licenciatura.

A hipótese aqui é que a forma como se organizou esta comunidade de especialistas produziu pequenas mudanças epistemológicas no campo das Ciências Sociais. As coisas vão mudando de acordo com tempo, professores vão publicando seus artigos e alcançando status dentro do universo da pesquisa, alunos vão preparando mestrados e teses, equipes e laboratórios de pesquisa vão surgindo. Então os eventos aconteciam de forma a proporcionar que toda a atividade relacionada à produção da disciplina pudesse ter seus resultados comunicados e socializados.

Ana Laudelina Gomes Ferreira: A gente começou a se ver dentro de uma coisa maior, dentro de um campo maior. Foi muito positivo também para a gente perceber que as nossas dificuldades não eram só nossas, não é? Essa coisa de movimento mesmo, que você começa a se identificar com o outro e perceber que nós somos um coletivo. Que temos demandas muito parecidas e que podemos nos organizar e agir em conjunto e já tinha toda essa luta quando eu comecei a participar. Depois da obrigatoriedade em 2008, começou a pipocar congressos estaduais em todo lugar, quer dizer, teve todo um movimento, publicações, etc.

A transição do sindicato para a sociedade científica permitiu explorar um novo espaço de produção baseado na possibilidade de elaboração de projetos educativos e pedagógicos mais avançados. Isso relativizou o espaço mais “reivindicativo” do sindicalismo e alçou o debate a outro patamar. A produção deixou de ser baseada na “experiência com a disciplina” para a direção da “pesquisa em ensino de sociologia” e “pesquisa para a disciplina”. Todo esse movimento de transformação, por estar no cerne de um processo educativo, provocou o crescimento de um grupo de pessoas, de uma comunidade disciplinar.

Tinha nessa comunidade de especialistas uma ideia de participação, de protagonismo. Os esforços se inscreviam na vontade de se produzir novos conhecimentos e na vontade de influenciar a existência da disciplina, de transformá-la, de melhorá-la em relação a sua posição no currículo, inscrevê-la num plano de ação. A dinâmica dos encontros era baseada num tipo de pesquisa/ação/pesquisa. Esta comunidade teve como característica ter se colocado muito cedo como ator global e não unicamente sindical ou acadêmico diante do debate intelectual e curricular. Tornaram-se protagonistas no combate pelo reconhecimento disciplinar, que pouco a pouco foram se tornando produtores de ideias novas e concepções pedagógicas próprias para transformar a disciplina defendida.

Desta forma, as tomadas de decisões sobre a disciplina em geral e sobre outros assuntos pertinentes a campanha foram sendo estabelecidas pelos próprios membros da comunidade, fazendo com que a mesma se constituísse como a objetivação das disposições e das experiências pessoais que cada um carregava para o debate. Esta diversidade de propriedades fez com que a composição da comunidade ficasse bastante heterogênea, originando um tipo de conjunto baseado nas próprias diferenças entre os seus participantes.

De início, em função da natureza da atitude sindical, a lógica estava muito fundada na ação, em colocar em andamento produções que servissem as reivindicações. Existia uma instrumentalização da produção. Mas com o tempo as condições mudaram e o debate foi ficando menos utilitário e mais aberto. Foi ocorrendo um processo de substituição dos modos sindicais pelos acadêmicos e isso foi decisivo para a reflexão sobre o projeto político e pedagógico da disciplina. Os sindicalistas agiam com vistas à legalidade da disciplina, mas a tarefa de pensá-la ficou mais para os especialistas. O que tivemos então foi uma negociação entre o saber sindical e o saber acadêmico, cada um ocupando uma posição hierárquica em dado momento, como numa complementaridade fundamental.

Toda esta articulação resultou na integração de uma comunidade de especialistas sobre o ensino de Sociologia, cuja atuação no contexto de produção da disciplina pode ser descrita como a ação de um grupo que ao articular uma rede de interesses acabou pautando uma série de significados ao longo do processo de criação de demandas em que pesou a legitimação da mesma. Vinculados a diversas instituições de ensino e pesquisa, esses especialistas acabaram transformando o debate geral através de seus posicionamentos, das suas publicações, das falas em conferências, de seus grupos de pesquisa e ensino, das suas representações sobre a política curricular e os materiais didáticos, com a proposição de atividades de formação inicial e continuada de professores, com a formulação de propostas curriculares e a colaboração com o Ministério da Educação e/ou as Secretarias Estaduais de Educação. Tudo isso é o que conferia a estruturação à própria disciplina.

É factível perceber nesse conjunto os elementos que foram posicionando esses especialistas em relação à produção da disciplina, por isso a referência à categoria *comunidade* serve para demarcar a participação destes agentes e de seus interesses, que paulatinamente foram acumulando autoridade nos diferentes espaços de produção e circulação da disciplina. Durante a campanha, a disciplina e o ensino escolar de Sociologia foram se transformando a partir da incorporação dos sentidos que iam sendo produzidos por estes especialistas. Os discursos que foram se tornando hegemônicos sobre a disciplina emergiram desta comunidade, que para desenvolver suas intenções individuais e coletivas, lançava mão de certos recursos para influenciar o rumo dos acontecimentos.

Enfim, um último aspecto que valeria ser explorado sobre a configuração desta comunidade de especialistas é a sua relação com a formulação das políticas curriculares. Vejamos, ao passo em que a reintegração da disciplina foi produzindo suas demandas, por conseguinte, os especialistas acabaram por fazer circular diagnósticos sobre a sua situação e propostas de modelos para valorizar sua dimensão curricular. Tal operação fez com que sua atuação reverberasse de certa forma nas próprias políticas do currículo. Após alguns anos, com a especialização, passa a existir de fato uma interlocução da comunidade com a produção das políticas curriculares para o ensino de Sociologia e, por essa razão, a mesma passa flertar com uma atuação próxima da configuração de uma *comunidade epistêmica*, pois “na medida em que a organização disciplinar do currículo prevalece na educação básica, muitas vezes os especialistas atuantes nas políticas de currículo são membros das comunidades de ensino de disciplinas específicas” (LOPES, 2006, p. 41).

Existe a compreensão de que no processo de produção da disciplina foram implicadas representações de diversos agentes e grupos de interesse preocupados em estabilizar nas propostas curriculares determinadas posições teóricas e objetos de ensino para defender suas crenças naquilo que deveria se tornar a disciplina e sua contribuição para a qualidade do ensino. A análise dessa história recente da reintegração da disciplina escolar de Sociologia mostra que alguns agentes tiveram atuação destacada no sentido de congregar seus conhecimentos e liderança no contexto de produção para ocupar posições que lhes permitissem influir na confecção e implementação das políticas relativas à disciplina. Então, neste processo de formação de uma *agenda*, essa tomada de posição acabou corroborando com a ideia de que foi esta comunidade de especialistas que articulou o discurso hegemônico sobre o que é e o que deveria ser o ensino escolar de Sociologia.

2.1 As propriedades dos especialistas

Conforme descrito na seção anterior, toda a movimentação em torno da reintegração da disciplina, principalmente após o começo dos anos 2000, fora o elemento decisivo para impulsionar o interesse das pessoas em relação ao tema e

mobilizá-las a se posicionarem enquanto especialistas. Ao olharmos para a forma como essa narrativa foi sendo concretizada e considerando alguns indicadores (ver *quadro 10*), foi possível identificar quem eram alguns desses agentes que estavam constituídos ou se constituindo como especialistas na disciplina e seu ensino, a partir de certas propriedades individuais que permitiram aos envolvidos a possibilidade de participar mais ou menos ativamente do processo de legitimação em disputa.

Desta forma, para compreendermos melhor este universo constituído pela *especialização*, para fins analíticos criei aqui um esboço de uma possível representação de seu espaço de relações a partir da sistematização de um conjunto de variáveis relativas aos especialistas destacados na produção da disciplina durante o período estudado. A partir das informações recolhidas nos currículos publicados na plataforma Lattes configurou-se a inserção de cada um dos especialistas pela relação estabelecida pelos vetores da *participação* e da *notoriedade*, que foram escolhidos como os elementos essenciais utilizados para classificar o grau de envolvimento de cada um com a temática. Vejamos os quadros:

Quadro 10 – Indicadores

Grau de participação	Grau de notoriedade
Participação em eventos (1,0) Apresentação de trabalhos (2,0) Participação em Projetos de Ensino, Pesquisa e/ou Extensão (3,0) Participação em Comissões organizadoras de eventos (4,0) Participação na Comissão de Ensino da SBS (5,0) Participação como Conferencista (6,0)	Publicações sobre o tema (1,0) Produção de Materiais didáticos (2,0) Gestão de grupos de pesquisa e/ou laboratórios (3,0) Orientação de trabalhos acadêmicos (4,0) Consultoria prestada ao Governo (5,0) Elaboração de propostas curriculares (6,0)

Quadro 11 – Grau de participação (1996 – 2008)

Agentes	Eixo x (independente)						Valor de referência
	Participação						
	Participação em Eventos	Apresentação de trabalhos	Participação em Projeto de Ensino, pesquisa e extensão	Participação em Comissões organizadoras de eventos	Participação na Comissão de Ensino da SBS	Participação como Conferencista	
Adélia Miglievich	S	S	N	S	N	S	13
Ângela M. S. Lima	S	S	S	S	N	N	10
Amaury Cesar Moraes	S	S	S	S	S	S	21
Ana Laudelina Ferreira	S	S	N	S	N	S	13
Anita Handfas	S	S	S	S	N	N	10
Aparecida Neri Souza	S	S	N	N	N	S	09
Cassiana Takagi	S	S	N	N	N	N	03
Cynthia Hamlin	S	S	N	N	N	N	03
Eleanor Palhano	S	S	N	S	N	N	07
Elisabeth Guimarães	S	S	N	S	S	S	18
Evelina A. de Oliveira	S	S	N	N	N	N	03
Flavio Sarandy	S	S	N	S	N	N	07
Geovânia Toscano	S	S	N	N	N	N	03
Geraldo Élvio	S	N	N	N	N	N	01
Heloisa Martins	S	N	N	S	S	S	16
Ileizi Fiorelli	S	S	S	S	S	S	21
Lejeune Mato Grosso	S	N	N	S	N	S	11
Luiza Helena Pereira	S	S	S	S	N	N	10
Mario Bispo dos Santos	S	S	N	N	N	N	03
Nélson Dacio Tomazi	S	S	N	S	S	S	18
Nise Jinkings	S	S	N	N	N	N	03
Revalino Freitas	S	S	N	N	N	N	03
Santo Conterato	S	S	N	S	N	S	13
Simone Meucci	S	S	N	N	N	N	03
Sueli G. Mendonça	S	S	S	N	N	S	12
Tânia Elias Magno	S	S	S	S	S	N	15

Quadro 12 - Grau de notoriedade (1996 – 2008)

Agentes	Eixo y (dependente)						Valor de referência
	Notoriedade						
	Publicações sobre o tema	Produção de Materiais didáticos	Gestão de grupos de pesquisa e/ou laboratórios	Orientação de trabalhos acadêmicos	Consultoria prestada ao Governo	Elaboração de propostas curriculares	
Adélia Miglievich	S	N	N	N	N	N	01
Ângela M. S. Lima	S	S	N	S	N	N	07
Amaury Cesar Moraes	S	N	S	S	S	S	19
Ana Laudelina Ferreira	S	N	S	N	N	N	04
Anita Handfas	S	N	S	N	N	N	04
Aparecida Neri Souza	N	N	N	N	N	N	00
Cassiana Takagi	S	N	N	N	N	N	01
Cynthia Hamlin	N	N	N	N	N	N	00
Eleanor Palhano	N	N	N	N	N	N	00
Elisabeth Guimarães	S	S	S	S	N	S	16
Evelina A. de Oliveira	S	N	N	N	N	N	01
Flavio Sarandy	S	N	N	N	N	N	01
Geovânia Toscano	S	N	N	N	N	N	01
Geraldo Élvio	S	N	S	N	N	N	04
Heloisa Martins	N	S	N	N	S	S	13
Ileizi Fiorelli	S	N	S	S	N	N	08
Lejeune Mato Grosso	S	N	N	N	N	N	01
Luiza Helena Pereira	S	N	S	N	N	N	04
Mario Bispo dos Santos	S	N	N	N	N	N	01
Nélson Dacio Tomazi	S	S	N	N	N	S	09
Nise Jinkings	S	N	S	N	N	N	04
Revalino Freitas	N	N	N	N	N	N	00
Santo Conterato	S	N	N	N	N	N	01
Simone Meucci	S	N	N	N	N	N	01
Sueli G. Mendonça	S	N	S	S	S	N	13
Tânia Elias Magno	S	N	S	N	N	N	04

Quadro 13 – Configuração do universo dos especialistas (1996 – 2008)

Considerando que “a distribuição das diferentes espécies de capital no espaço determina sua estrutura e permite entendê-lo como um espaço de forças” (HEY, 2008, p. 80), através de uma análise simples dos fatores, buscou-se caracterizar as posições ocupadas pelos especialistas, retratando os elementos de correspondência que foram conferindo o envolvimento com a produção da disciplina, quer dizer, “propor uma representação da configuração de conjunto dessas ligações” (COMBESSIE, 2004, p. 167). Esta construção não esgota todas as possibilidades, porém, ela nos permite representar mais objetivamente a configuração do espaço ocupado pelos especialistas. Ademais, nessa caracterização outras propriedades igualmente importantes para a confecção dos perfis dos especialistas referem-se à formação, experiência profissional e área de interesse acadêmico. Veja o quadro:

Quadro 14 - Perfil dos especialistas

Nomes	Propriedades
Adélia Miglievich	Fez Graduação em Ciências Sociais pela UFRJ, Mestrado em Sociologia pelo antigo IUPERJ (1994) e Doutorado em Sociologia pelo PPGSA-IFCS-UFRJ (2000). Entre xxxx e xxxx foi professora da UENF, atuando na graduação e pós-graduação em Ciências Sociais. Suas áreas de interesse são a epistemologia e as teorias sociais, a sociologia dos intelectuais e a história das ciências sociais.
Ângela M. S. Lima	Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, Mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal do Paraná (2002) e Doutorado em Ciências Sociais (2009) pela Universidade Estadual de Campinas onde desenvolveu pesquisa sobre a Reestruturação Produtiva/Trabalho. Atua na área de Metodologia do Ensino de Sociologia e na docência do Estágio Supervisionado no Curso de Ciências Sociais (UEL). Desenvolve projetos voltados ao estudo do ensino e trabalho docente.
Amaury Cesar Moraes	Fez Graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1989), Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1980), Mestrado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1991) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Foi professor da Educação Básica e desde os anos 1990 é Professor de metodologia do ensino de Ciências Sociais. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Ensino das Ciências Sociais no Brasil.

Ana Laudelina Ferreira	<p>Fez Graduação em Administração, Mestrado em Políticas Públicas e Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É professora associada do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte desde 1994, ministrando cursos em estudos culturais e do imaginário bem como na interface entre educação sociedade, orientando pesquisas na graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Sociologia, Antropologia, Estudos Culturais, História, Filosofia e Educação. Criou o Laboratório de Ciências Sociais LAPIS/UFRN. Atualmente participa do movimento nacional de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio através de diversos fóruns de reflexão encampados pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).</p>
Anita Handfas	<p>Fez Graduação em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente coordena o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes LabES, onde desenvolve pesquisas sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica e formação do professor de Sociologia, com foco na relação entre a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil e a constituição da Sociologia como disciplina escolar.</p>
Aparecida Neri Souza	<p>Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1978), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Professora na Universidade Estadual de Campinas em Sociologia da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia do trabalho docente, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho e formação profissional no campo do ensino; relações e mercado de trabalho no campo do ensino; relações sociais de gênero; trabalho, políticas públicas e educação; sociologia da educação e do trabalho.</p>
Cassiana Takagi	<p>Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (2000), Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2004), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2007) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino da Prefeitura do Município de São Paulo. Como pesquisadora atua principalmente nos seguintes temas: ensino de sociologia, educação, recursos didáticos, leitura e formação de professores.</p>

Cynthia Hamlin	Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (1991), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1994) e doutorado em Pensamento Político e Social (Sociologia) pela Universidade de Sussex (1997). É professora associada da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Teoria Sociológica e Metodologia das Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: realismo crítico, ontologia social, teoria e epistemologia feministas.
Eleanor Palhano	Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1978), Mestrado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995) e Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É Professora da Universidade Federal do Pará. Na área de Educação, sua atuação é direcionada para Políticas Públicas, Educação e Inclusão Social, conduzindo suas pesquisas em temáticas que problematizam Processos Sociais de Exclusão e Inclusão nos organismos educacionais. Desenvolve também pesquisas voltadas para a Linha de Pesquisa Formação de Professores, com estudos que priorizam o Trabalho e Precarização do Trabalho Docente, Organização Sindical Docente, Trabalho e Saúde Docente e Ações Afirmativas junto aos Docentes.
Elisabeth Guimarães	Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Paraíba (1976), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e Pós-doutorado em Sociologia pela UnB. É Professora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de ensino de Sociologia, com ênfase na licenciatura em Ciências Sociais, atuando, principalmente, nos seguintes temas: ensino médio, ensino de Sociologia, cidadania, Direitos Humanos e ensino de Sociologia.
Evelina A. de Oliveira	Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1980) e Mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (1994). É Professora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas. Tem experiência na área de Sociologia e Ciência Política, com ênfase em Desenvolvimento Regional e Ensino de Sociologia.
Flavio Sarandy	Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002) e Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Foi

	Professor da Educação Básica e atualmente é Professor da UFF. Tem experiência na área de ensino de ciências sociais na educação básica, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia da educação, história da disciplina sociologia no ensino médio no Brasil, avaliação de manuais didáticos de sociologia, metodologia do ensino de ciências sociais, games e ensino de ciências sociais, análise bibliométrica da produção científica em ensino de ciências sociais. Membro fundador da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)
Geovânia Toscano	Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1993), Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999) e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Enquanto pós-graduanda publicou alguns trabalhos sobre a temática do Ensino de Sociologia e atualmente é Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e da Universidade Federal da Paraíba. Atua nos seguintes temas: juventude, ensino médio, ensino superior, extensão universitária, educação, cultura e sociedade, educação e direitos humanos, ensino de sociologia, saúde e sociedade, meio ambiente e sociedade.
Geraldo Élvio	Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1971), Mestrado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (1979) e Mestrado em Sociologia pela Universidade da Califórnia, Los Angeles (1982). É Professor Assistente da Universidade Federal de Minas Gerais.
Heloisa Martins	Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1963), Mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1975) e Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1986). É professora doutora aposentada da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho, sindicalismo, juventude, desemprego e mercado de trabalho. Nos últimos anos tem trabalhado com a questão da Sociologia no Ensino Médio, produzindo material didático para professores e alunos.
Ileizi Fiorelli	Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (1991), Mestrado em Educação pela USP (1998) e Doutorado em Sociologia pela USP (2006). Foi professora da Educação básica. Desde o começo dos anos 2000 é professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina no curso de Ciências Sociais. É docente do Programa de Pós-graduação de Mestrado em Ciências Sociais

	e da Especialização em Ensino de Sociologia da UEL. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq LENPES Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia da UEL. Tem experiência na área de sociologia da educação e sociologia do conhecimento, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de sociologia, educação, política e currículos, a sociologia no ensino médio.
Lejeune Mato Grosso	Fez Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1982) e Graduação em Bacharelado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1981). Foi professor Assistente da Universidade Metodista de Piracicaba de 1995 até 2006. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Ciência Política, atuando principalmente nos seguintes temas: organização nacional, mercado de trabalho, sociologia, sindicalismo e profissionalização. É especialista em geo-política internacional, com ênfase no Oriente Médio e mundo árabe.
Luiza Helena Pereira	Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1974), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980) e Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Fundamentos da Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: teorias sociológicas, a sociologia no ensino médio, escola aberta, projetos sociais, projetos sociais e culturais e formação do sociólogo.
Mario Bispo dos Santos	Fez Graduação em Bacharelado em Ciências Sociais/Sociologia pela Universidade de Brasília (1991), Graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (1996), Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (1990) e Mestrado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2002). É professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atualmente é aluno do doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Ciência Tecnologia e Sociedade, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia, ensino médio, reforma, professores e educação.
Nélson Dácio Tomazi	Fez Graduação em Ciências Sociais pela UFPR (1972), Mestrado em História pela UNESP (1988) e Doutorado em História (1996) pela Universidade Federal do Paraná. Foi professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Federal do Paraná. Autor de livros didáticos para ensino de Sociologia.

Nise Jinkings	<p>Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1979), Mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2000). É professora da Universidade Federal de Santa Catarina vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Suas pesquisas tem se voltado para as relações entre o trabalho docente e o ensino de ciências sociais nas escolas de nível médio. Temas de interesse: reestruturação produtiva, trabalho bancário, trabalho e educação, trabalho docente, formação de professores, educação escolar, ensino de ciências sociais, sociologia no ensino médio.</p>
Revalino Freitas	<p>Fez Graduação em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (1983), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2000) e Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006). Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Trabalho e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho, proteção social, envelhecimento social, trabalho docente, tempos sociais e sociologia no ensino médio.</p>
Santo Conterato	<p>Fez Graduação e Mestrado em Ciências Sociais (UFRJ) e Doutorado pelo IUPERJ. Atuou como Docente no Curso de Ciências Sociais da UFF. Após a aposentadoria virou dirigente da APSE RJ.</p>
Simone Meucci	<p>Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (1994), Mestrado (2000) e Doutorado (2006) em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná. Realiza pesquisas na área de pensamento social brasileiro e história do ensino da sociologia no Brasil.</p>
Sueli G. Mendonça	<p>Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1983), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1990) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). É professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, ensino de Sociologia, universidade e sociedade, formação de professores e Teoria Histórico-Cultural.</p>

Tânia Elias Magno	Fez Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo/USP (1973/1976), Mestrado (1987) e Doutorado (1998) em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Integrou a Comissão de Ensino de Sociologia da SBS. Diretora da FNS - Federação Nacional dos Sociólogos. Atua nas áreas: Sociologia, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento, Meio Ambiente e Políticas Públicas, com ênfase nos problemas alimentares, Sociologia e Nanotecnologia, Itinerários Intelectuais, Imagem e Sociedade, Estudo das Ciências Sociais no Brasil e América Latina: O Campo Profissional do Sociólogo, Formação profissional e mercado de trabalho, Pensamento Social Brasileiro e Latino Americano.
-------------------	--

Considerando a diversidade de propriedades formativas e profissionais existente nestes perfis dos especialistas junto à variedade de temáticas possíveis de serem seguidas dentro das Ciências Sociais e da Educação, outra dimensão importante para compreendermos a lógica destes especialistas é verificar como seu deu a sua aproximação com a temática do ensino escolar de Sociologia. Assim, para ilustrar este movimento de *entrada* optou-se por mostrar a fala de alguns dos especialistas em questão. Estas falas que serão reproduzidas abaixo foram selecionadas a partir da posição ocupada por cada um no espaço de relações representado no Quadro 13, ou seja, buscou-se capturar uma amostragem pertinente de cada um dos quadrantes.

Quadro 15 - Entrada na temática

Nome	Instituição	Entrada
Amaury Cesar Moraes	USP	Eu já dava aula de Sociologia, dei aula durante anos de Sociologia para o Ensino Médio. Mas era um caso meio a parte. O que dava mesmo era História, Geografia, Educação Moral e OSPB. Então quando eu entrei aqui eu comecei a fazer todo um processo de [não entendi] da coisa pra entrar sociologia. Nem que fosse por um processo comparativo, por isso eu trouxe as minhas bibliografias que eu faço, trago história e geografia, mas não com aquela coisa de como ensinar história e geografia, mas como isso pode nos ajudar a pensar o quadro de sociologia, né. E também trouxe de filosofia, porque filosofia tinha um pouco mais de tradição. E por uma certa semelhança eu achava que a gente podia

		recuperar algumas coisas da filosofia pra trabalhar com meus alunos aqui. Mas não tinha praticamente nada, por isso que eu digo, começo a procurar e coisa e tal não tá, né. E a obrigação de ser professor tem que escrever pra começar a preparar as aulas tudo, mas ainda isso tudo ficou, ainda era muito incipiente.
Ana Laudelina Gomes Ferreira	UFRN	Quando eu cheguei aqui, em 1994, eu comecei a procurar quem trabalhava com educação. Mas, a minha inserção na temática, que é o que mais interessa, se dá quando eu voltei do Doutorado. Eu tive que assumir a vice-coordenação do curso e aí eu acabei me envolvendo. Isso foi em 2000, estava acontecendo o momento da reestruturação do curso. Então a coordenadora pediu que eu ficasse tocando essa questão. Nisso que eu comecei no movimento nacional pela luta pela obrigatoriedade, porque daí a partir de 2000 essa professora, quando eu entrei pra vice coordenação, ela não era muito a fim de viajar e ir pra congresso e tal, e daí ela falou, "não, você vai, quando tiver coisa da coordenação você vai". E daí eu lembro, acho que o primeiro que eu fui foi em (Fortaleza), depois teve um em (Curitiba), que sempre tinha um encontro de coordenadores.
Anita Handfas	UFRJ	Eu cheguei a exercer o magistério durante alguns anos no ensino médio ensinando Sociologia na rede estadual da FAETEC, que é uma rede estadual aqui do Rio de Janeiro de escolas técnicas. Aí quando eu já estava na FAETEC surgiu o concurso para cá, para a UFRJ, isso foi em 2005. E a vaga era justamente para Metodologia de Ensino. Aqui a gente tem outro nome, que é didática das Ciências Sociais e Prática de Ensino de Ciências Sociais. E então eu tratei de me inteirar desse debate aí (ensino de Sociologia) e, por outro lado, ir construindo um trabalho aqui na UFRJ relativo à formação do professor de sociologia. Então foi isso que eu fiz. Eu me lembro que fui na SBS de 2005, e até apresentei um trabalho lá, mas a minha ideia era ir um pouco para começar a conhecer as pessoas. E foi ali que eu comecei a me antenar, me familiarizar com os debates, com as discussões. Então foram dois movimentos paralelos, a minha entrada nesse movimento mais nacional onde eu fui me familiarizando com os debates, com as discussões, conhecendo as pessoas, troca de ideias e também a construção de um trabalho aqui, internamente na UFRJ. Foi aí que eu comecei. [...] Apesar de eu vir do ensino médio, com experiência profissional no magistério no ensino médio como professora de sociologia, eu não tinha até então grandes

		participações e grande conhecimento sobre esse processo de luta que então estava se dando fortemente pelo retorno da sociologia no ensino médio. Eu não tinha efetiva participação muito, tampouco muito conhecimento.
Elisabeth Fonseca Guimarães	UFU	Então, a minha ligação com a Sociologia é essa. Eu entrei aqui na UFU dando aula para tudo quanto é curso que você pensar. Agora eu posso te falar que eu já ensinei Sociologia para Música, para Arte, Geografia, Psicologia, não tinha Ciências Sociais. O curso mesmo vai começar em 1997, se não me engano. Agora, o meu compromisso com o ensino da Sociologia já vem antes mesmo de começar o curso aqui. Tem um texto meu que está sumido, que já procurei, e não dei muita importância para ele. Mas, hoje eu vejo que foi um texto importante, só que ele está sumido, porque não foi publicado em revista nem nada, mas sim no boletim da História. Então, o boletim saía mensalmente e eu escrevi sobre a volta da Sociologia nas escolas. O texto foi antes de mudar para ensino médio. eu já escrevi sobre isso porque já foi uma inquietação a questão da Sociologia que estava voltando. Era um tempo de aflição, vamos dizer assim. Porque, veja bem, a gente estava saindo do regime militar, então em todos os setores da sociedade pipocavam manifestações, por exemplo, no setor artístico, no setor literário. No setor educacional uma das manifestações que, vamos dizer assim, afloravam eram em favor da volta da Sociologia.
Evelina Antunes	UFAL	Eu trabalho com Ciências Sociais desde 1980, a partir do ano que eu me graduei. Eu sou formada em bacharelado, não fiz licenciatura, gosto de frisar isso, porque há uma discussão dentro desse povo que trabalha com ensino de Ciências Sociais. Trabalho como pesquisadora, como é próprio da nossa formação de graduação na UFMG desde 1976. Então sou professora e pesquisadora já esse tempo aí todo. Exatamente por ser bacharel, a questão do ensino demorou a chegar na minha vida profissional. Demorou não mais que 05 anos, vamos dizer, mais ou menos, em 1985, a necessidade da formação de professores em Ciências Sociais já estava no nosso debate. Quem somos nós aí nesse momento. Eu fiz parte da primeira diretoria do primeiro Sindicato Sociólogo do Brasil, que é o Sindicato Sociólogo de Minas Gerais. E com essa experiência do mundo sindical, vamos dizer assim, o que eu tive oportunidade foi de conhecer um número muito grande de profissionais que davam aula ou que iriam dar aula.

Ileizi Fiorelli Silva	UEL	Então eu entrei aqui na universidade na disciplina Metodologia de Ensino. Eu fiz concurso para essa disciplina. Isso já em 1998, tanto que em 1999 eu já fiz uma pesquisa que está naquele livro que é um dos mais citados, organizado pelo Lejeune. É uma pesquisa simples que eu fiz aqui com os professores, sobre a formação dos professores. E a partir dali eu comecei a pesquisar isso mesmo. Quando eu assumi aqui a Metodologia, as professoras Lesi Correa, Benilde, Marcolina já faziam coisas para a Sociologia no Ensino Médio.
Luísa Helena Pereira	UFRGS	Em 1995/1996, na UFRGS, fizemos uma reforma curricular na graduação e eu estava nessa comissão da reforma curricular. Nós sentimos a necessidade, tanto os alunos colocaram essa necessidade, porque os alunos também faziam parte da comissão quanto os próprios professores, nós sentimos que nós, do Departamento de Sociologia, que é o meu departamento, precisávamos participar mais da licenciatura, porque os alunos faziam o curso conosco e depois iam fazer toda a licenciatura na FAGED, na Faculdade de Educação, e nós não participávamos desse processo. Nós criamos 02 disciplinas dentro do Departamento de Sociologia, uma foi Sociologia da Educação e a outra foi O Ensino da Sociologia para o Ensino Médio, e eu assumi essa disciplina porque eu era a única professora que tive experiência no Ensino Médio, que foi no Instituto de Educação e os professores logo disseram, “você que vai lecionar essa disciplina” e eu assumi.
Nelson Tomazi	UEL	No meio do doutorado, o que é que aconteceu: a editora pediu para eu escrever um livro de Sociologia da Educação para o Ensino Médio e eu escrevi o livro. Eu fiz o doutorado nos 04 anos e escrevi o livro também. Então eu fui me envolvendo com essa questão de Ensino Médio e aí era convidado para ir falar, a editora me mandava ir para outros lugares. E, na época, foi um livro interessante, porque não havia nenhum. Só havia livros velhos e aquele livro foi como uma coisa nova aí. [...] E nesse momento eu já estava aqui no Paraná mesmo. E daí começou aqui a se mexer com Ensino Médio, colocar Sociologia nas Escolas. Então eu participei aqui e ao mesmo tempo participava fora. Em vários lugares já estava despontando a Sociologia no ensino médio nas escolas, comecei a participar de vários encontros, congressos, palestras. E fui me envolvendo e de repente eu já estava dentro.

Nise Jinkings	UFSC	Em 2004 eu entrei por concurso, daí já no governo Lula, onde começaram os concursos nas universidades e abriu concurso aqui para o departamento de metodologia de ensino, para a área de conhecimento metodologia do ensino de ciências sociais. Um pré-requisito para o concurso era licenciatura em ciências sociais, que eu tinha, e doutorado em ciências sociais ou educação. Então eu prestei concurso, passei e a partir de junho de 2004 comecei a trabalhar com o curso de licenciatura em ciências sociais com as disciplinas de metodologia do ensino de ciências sociais e, na época se chamava prática de ensino de sociologia, o estágio, pelo currículo antigo. Eu entrei justamente no momento em que estava havendo uma discussão dos currículos em todas as universidades, das licenciaturas principalmente.
Sueli Guadalupe Mendonça de Lima	UNESP	Quando eu entrei na UNESP eu não estava atuando nesse curso, eu estava no Campus de Assis atuando no curso de psicologia. Quando eu consegui ir para Marília, eu fui para o curso de Ciências Sociais e fui trabalhar exatamente a disciplina de prática de ensino. Aí começou a minha relação com a questão mais direta com o ensino de sociologia.

Por fim, diante desta breve análise, entende-se que o mais importante a se considerar em relação a estes especialistas que estavam se constituindo como produtores de discurso sobre o ensino escolar de Sociologia é a forma como eles passaram a participar da campanha pela reintegração da disciplina e a influenciá-la por intermédio das suas contribuições ao debate em torno da questão. A participação de cada um neste contexto de produção foi singular, mas, obviamente, circunscrita no âmbito do universo de relações que davam forma e legitimidade a um “sistema estruturado das práticas e das expressões dos produtores” (HEY, 2008, p. 109). Quer dizer, mesmo com diversos tipos de propriedades, tais pessoas se tornaram especialistas por terem encontrado na temática uma forma de interesse e por terem nela investido. Em conjunto, esse *investimento* individual foi materializando a própria formação da comunidade.

E foi a partir destes especialistas envolvidos com a disciplina é que se passou a problematizar com mais intensidade a forma como o “ensino de Sociologia”

estava integrado no currículo dos cursos de Ciências Sociais. Isto surgia como um objetivo estratégico para a campanha. Alegava-se com veemência as Ciências Sociais deveriam fazer valer seu compromisso com a Educação, pois, “a participação das Ciências Sociais tem a ver com o conhecimento produzido e, de modo mais abrangente, com uma postura investigativa e um olhar crítico sobre a sociedade”. (OLIVEIRA, 2007, p. 18)

3. A integração do “ensino de Sociologia” nos cursos de Ciências Sociais

O auge do debate mais recente sobre a reintegração da disciplina escolar de Sociologia coincide com o período que ficou conhecido como a *terceira onda* de criação de cursos de Ciências Sociais, principalmente de licenciaturas. Muito influenciada pelo estímulo da renovação vinda do Ministério da Educação através da publicação das novas Diretrizes para os cursos de Graduação e mais adiante, em 2007, com a anuência do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi que tivemos a promoção de algumas mudanças nas estruturas dos cursos de Ciências Sociais no Brasil.

Este período marca também a demanda pela inserção da reflexão sobre o ensino na agenda de vários cursos superiores de Ciências Sociais, muito em virtude da ação da comunidade de especialistas envolvidos com a mobilização pela reintegração da disciplina. Segundo Moraes (2003), a campanha “novamente põe em contato os profissionais da área” e também faz ressurgir “o clamor por programas e materiais didáticos”. Assim, o que prevalecia era entendimento de que a reconquista do espaço da disciplina no currículo acarretaria necessariamente no resgate de uma característica essencial que havia sido paulatinamente deixada de lado pelas Ciências Sociais brasileiras: a aproximação com a *escola secundária*. Moraes complementa a análise dizendo que:

[...] chego à conclusão que tal como tem ocorrido com outras disciplinas, “conteúdos programáticos e materiais didáticos” só podem consolidar-se de modo legítimo e eficiente com o concurso de duas iniciativas urgentes: 1) Reconhecimento pela comunidade de cientistas sociais de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia, com espaço para debates e divulgação de pesquisas nos seus fóruns e para a publicação em sua imprensa periódica; e 2) Superação do

modelo atual de formação do professor de sociologia, com integração efetiva entre bacharelado e licenciatura. (MORAES, 2003, p. 13)

Consequentemente, a renovação das licenciaturas ocuparia um lugar essencial para se alcançar o objetivo de reintegração da disciplina, pois poderia partir delas a negociação de seu novo projeto educativo, envolvendo outra maneira de formar os professores, a diversificação dos modelos didáticos e dos materiais e o refinamento das propostas curriculares. Entretanto, tal debate adquiriu um caráter pouco polarizado, quer dizer, aqueles que enfatizavam o questionamento da hierarquia entre bacharelado e licenciatura e que indicavam a necessidade de enfrentamento desta desigualdade ainda eram uma corrente minoritária.

Heloisa Martins: Eles não tinham nenhum interesse na Licenciatura. Licenciatura sempre foi vista como algo inferior, como algo que só vai interessar para aqueles que não têm competência para irem para a pós-graduação. O problema é que a pós-graduação não é para todo mundo. Isso mostra como é que a academia reage. E ela dizia, “nós não temos que formar professores, nós damos uma formação acadêmica”, esse era o discurso. Então licenciatura não interessa para ninguém, isso não é problema nosso. Não sou eu, eles acham isso.

Ileizi Fiorelli Silva: A professora Heloísa sempre me dizia: “ensino de sociologia não existe”. Todo mundo dizia isso, tanto na Educação como nas Ciências Sociais.

Luísa Helena Pereira: Inclusive, tinham colegas meus que achavam que Sociologia não deveria nem estar no Ensino Médio, que era coisa da academia.

Nise Jinkings: Na maioria das universidades continuava havendo uma valorização muito maior do bacharelado e da formação do pesquisador.

Era um cenário difícil, pois, além da histórica rejeição dos cientistas sociais em relação à educação, implicava também o contexto de transição do modelo de racionalidade técnica hegemônico na formação de professores, aquele 3+1 da

década de 1930²⁹, para outros mais adequados com as mudanças propostas pelas Diretrizes de Formação para os cursos de Ciências Sociais.

Anita Handfas: Naquela época a gente ainda estava naquele chamado regime 3+1, onde o aluno fazia a graduação na sua área disciplinar e quando chegava lá pelo quinto período, mais ou menos, ele vinha fazer as chamadas disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação.

Ileizi Fiorelli Silva: Em 2000, o MEC estava construindo as Diretrizes para os cursos de Graduação e havia uma polêmica grande com as licenciaturas. E no caso das Ciências Sociais era que alguns grupos queriam a separação. Era um debate bem interessante.

Heloisa Martins: A partir do trabalho com as Diretrizes Curriculares, eu comecei a ser chamada ou convidada para ir a várias instituições de ensino superior no Brasil, para falar sobre as elas. E sempre vinha a pergunta: e a licenciatura, como é que fica? Porque sempre houve problema com a licenciatura, ela era considerada e continua sendo, como algo que o curso não tem muito a ver, isso é coisa lá da faculdade de educação. E a faculdade de educação, por sua vez, reclamava de nós também. Os alunos também não davam muita importância. Enfim, era um problema porque ninguém ficava satisfeito.

Contudo, o discurso mais corrente entre os envolvidos com as licenciaturas comungava com a posição contrária a qualquer tipo de proposta que visasse à separação na formação de professores de Sociologia. Deu-se um princípio de questionamento das propostas de separação dos cursos de licenciatura e de bacharelado, justamente para suprimir a hierarquia entre ambos, sob a justificativa de que a formação do educador não pode ser separada da formação do pesquisador, uma vez que as duas são complementares e se retroalimentam, mesmo diante das particularidades de cada campo profissional. Sustentava-se “que deveria ser oferecida à licenciatura a mesma base teórica do bacharelado, uma vez que o profissional licenciado habilitado a desempenhar com eficiência seu ofício

²⁹ Segundo Pereira (1999, p. 111), “no Brasil, como se sabe, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia. [...] Elas constituíram-se segundo a fórmula 3 + 1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos”.

deveria ser capaz de construir e reconstruir os saberes necessários para intervir na realidade dos espaços educacionais” (PEREIRA, 2009, p. 11).

A própria produção teórica do movimento começava a externar preocupações com a formação inicial e continuada oferecida pelos cursos de Ciências Sociais, buscando contribuir com a reflexão sobre como superar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura devido à demanda criada pela paulatina reintegração da disciplina nos currículos do Ensino Médio (Cf. MORAES 2003; SILVA; 2007; JINKINGS, 2007).

Evelina Antunes de Oliveira: Nós ainda não conseguimos reformular a proposta de organização da nossa profissão. Quer dizer, no núcleo fundamental tem que ter a questão do ensino. Nós somos professores e pesquisadores.

Anita Handfas: A base do nosso trabalho é essa articulação entre universidade e escola básica, estar em contato com professores e escolas no sentido de começar a trocar, poderia dizer assim, até mesmo formar uma rede de intercâmbio, de experiências e tal, porque nossos alunos precisam das escolas para realizar os estágios.

De fato, havia no horizonte da campanha a necessidade de elaborar novos projetos coletivos de formação e qualificação dos professores que iam ou estavam atuando nos sistemas de ensino. Em última instância, o que se queira era reforçar a tese de que a produção da disciplina escolar seria tarefa de todos os profissionais das Ciências Sociais. E neste ponto, dava-se um debate difícil, haja vista que em nosso país “a ideia comtiana de Sociologia como a ciência geral da sociedade, predominante quando da institucionalização inicial da disciplina prevaleceu nas lutas pela regulamentação da profissão, na criação dos sindicatos dos sociólogos que incorporaram os “cientistas sociais”, assim como nas lutas pelo retorno da Sociologia aos currículos do ensino médio” (LIMA & CORTES, 2013, p. 419). Situação que, de certa forma, acabou amenizando as outras áreas de conhecimento – Antropologia e Ciência Política – da responsabilidade para com o ensino da disciplina escolar.

Heloisa Martins: Existe uma concepção de que a formação é uma formação para a vida acadêmica. Então você não tem nada a ver com essa questão de formar professores para o ensino médio. Então eles não conseguem se perceber como parte dessa formação, o que

interessa é a formação do bacharel. Por eles eu digo o pessoal da Ciência Política e da Antropologia. E também muitos da Sociologia. Então esta deveria ser uma questão do curso de Ciências Sociais. [...] A gente sempre criticava os cursos que eram dados nas Faculdades de Educação, mas nunca havíamos nos preocupamos em interferir e voltar a dar um peso maior para a licenciatura nas Ciências Sociais.

Luísa Helena Pereira: Nós sempre lutamos para que o ensino de Sociologia fosse das Ciências Sociais. É da Antropologia, da Política e da Sociologia. Não tem como ser diferente. Mas acontece que os outros não querem. Sempre foi a Sociologia que pegou essa questão da licenciatura e do Ensino Médio.

Por várias razões, o consenso entre os envolvidos com o ensino escolar de Sociologia era que os currículos dos cursos estavam inadequados com a realidade da prática profissional que os futuros professores encontrariam. Ou seja, a própria cultura institucional de formação em Ciência Sociais era um problema, no sentido de que ela não dava conta, qualitativamente falando, dos desafios impostos pela conjuntura criada pela reintegração da disciplina no sistema escolar de ensino. Para os especialistasurgia a necessidade de rearticular o modelo das licenciaturas, congregando as áreas de conhecimento e valorizando a indissolubilidade entre pesquisa e ensino, teoria e prática.

Amaury Cesar Moraes: Eu comecei dando aula de Prática I e Prática II. E logo depois mudou o nome pra Metodologia. O pessoal queria um pouco tirar essa ideia de prática, só prática. Porque os alunos vinham, inclusive de lá (FFLCH), achando que aqui era só prática, só estágio e não é, tinha aula, teoria. [...] Mas, ainda não havia muita bibliografia sobre ensino de Sociologia.

Ana Laudelina Ferreira Gomes: Eu lembro que na época havia uma queixa muito grande de um professor de prática aqui da UFRN, de que a instituição não tinha um trabalho efetivamente articulado com as escolas. Então, era o professor de estágio que tinha que implorar para escola receber os estagiários. Então era um trabalho que a pessoa tinha que abraçar muito a causa para poder ser um professor de prática de ensino.

Contudo, enfrentar este desafio representava questionar “a noção cômoda, mas equivocada, de que o conteúdo a ser ensinado nos cursos de graduação deve decorrer naturalmente dos interesses e preocupações dos pesquisadores e professores dos mestrados e doutorados” (SCHWARTZMAN, 1990, p. 12). Por essa

razão, era grande a insatisfação da comunidade em relação à falta de espaço nos currículos dos cursos de Ciências Sociais para se tratar da matéria.

Nise Jinkings: Ainda estavam se iniciando essas discussões do currículo, começando a aflorar uma preocupação maior com a licenciatura. Já havia toda uma preocupação de fortalecimento das licenciaturas em torno do debate sobre a volta da sociologia aos currículos em nível nacional. [...] Mas, o que acontecia em muitas universidades brasileiras era a dissociação muito forte entre as disciplinas da educação e as disciplinas do campo das ciências sociais e uma falta de diálogo entre esses campos. Por exemplo, quando eu fiz o concurso, o professor efetivo que trabalhava antes com o estágio e com a metodologia de ensino havia se aposentado. De qualquer maneira era um professor que não tinha nenhum vínculo mais próximo com o curso. Era um professor não formado nas ciências sociais e que partia de uma perspectiva da educação sem nenhum diálogo com o campo mais amplo das ciências sociais.

Sueli Guadalupe Mendonça de Lima: Tinha a ideia de que a licenciatura era opção menor, que era para aqueles que não conseguiam fazer pesquisa. E aí tinham algumas discordâncias e um pouco de resistência. Só que aí a gente vê que um dos problemas do bacharelado é que eles se recusam a aceitar que eles próprios são professores e por isso acabam desprezando a parte pedagógica.

Ileizi Fiorelli Silva: E outra coisa é o fato da formação dos professores ficar na responsabilidade do departamento de Ciências Sociais, que é uma coisa que agora está acontecendo nas universidades, mas naquela época, não. Nos anos 1990 até meados dos anos 2000, normalmente os estágios eram feitos nas faculdades de Educação.

A principal crítica era sem dúvida relativa à prioridade concedida a formação para a pesquisa em detrimento da formação para a docência. O que se queria combater era justamente a ideia de “uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico” (PEREIRA, 1999, p. 113).

Evelina Antunes de Oliveira: É a compreensão da profissão. Entender que um professor de Ciências Sociais tem que ser pesquisador, mas que pesquisador também tem que dar aula. E assim acabar com a diferença entre bacharelado e licenciatura. Ou se assume isso, ou então vamos mudar de assunto.

Nise Jinkings: Professores que se preocupam e que pensam na formação do professor como algo relevante em termos acadêmicos e sociais ainda são uma minoria nas Ciências Sociais, sem dúvida. Ainda que tenha havido um fortalecimento das licenciaturas, a gente ainda continua constatando muitos problemas.

Nesse sentido, foi que a temática do “ensino escolar de Sociologia” nos cursos de Ciências Sociais provou de grande resistência durante muitos anos. Mas, mesmo diante destas circunstâncias, ela passou a ser reintegrada com mais força nos meados dos anos 2000, principalmente com o envolvimento de alguns professores interessados em repensar as licenciaturas e a maneira como as Ciências Sociais interagia com as questões relativas à educação escolar como um todo. Vejamos no quadro abaixo alguns exemplos de licenciaturas em Ciências Sociais que até 2008, ano da conquista da obrigatoriedade, já tinham incluído, além dos estágios em escolas, disciplinas teóricas específicas para se pensar a realidade da Sociologia no Ensino Médio, problematizando sua história, discutindo seus conteúdos e metodologias, analisando as pesquisas sobre a temática, debatendo as suas propostas curriculares e de avaliação, dentre outros aspectos envolvendo as repercussões da campanha pela reintegração.

Quadro 16 – O “ensino de Sociologia” como componente curricular

Instituição	Departamento	Disciplina	Caráter	Semestre	Carga
UFRGS	Ciências Sociais	Sociologia no Ensino Médio - Teoria e Prática	Obrigatória	7º	90h
UFSC	Metodologia	Metodologia de Ensino das Ciências Sociais	Obrigatória	6º	72h
UFPR	Ciências Sociais	Metodologia do Ensino em Ciências Sociais	Obrigatória	7º	60h
UEL	Ciências Sociais	Metodologia do Ensino em Sociologia I	Obrigatória	6º	34h
		Metodologia do Ensino em Sociologia II	Obrigatória	7º	68h

USP	Educação	Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I e II	Obrigatória	-	120h
	Ciências Sociais	Estágio Supervisionado para as Ciências Sociais	Obrigatória	-	100h
UFRJ	Educação	Didática: Ciências Sociais I	Obrigatória	6º	30h
		Didática: Ciências Sociais II	Obrigatória	7º	30h
UFMG	Sociologia	Laboratório de Ensino de Sociologia I	Obrigatória	5º	60h
		Laboratório de Ensino de Sociologia II	Obrigatória	6º	60h
		Laboratório de Ensino de Sociologia III	Obrigatória	7º	60h
UFU	Ciências Sociais	Metodologia de Ensino em Ciências Sociais I	Obrigatória	1º	60h
		Metodologia de Ensino em Ciências Sociais II	Obrigatória	2º	60h
		Metodologia de Ensino em Ciências Sociais III	Obrigatória	3º	60h
UFG	Ciências Sociais	Didática e Prática do Ensino de Ciências Sociais I	Obrigatória	5º	64h
		Didática e Prática do Ensino de Ciências Sociais II	Obrigatória	7º	64h
		Lab. de Prática de Ensino de Ciências Sociais I	Obrigatória	6º	96h
		Lab. de Prática de Ensino de Ciências Sociais II	Obrigatória	8º	96h
UnB	Sociologia	Prática de ensino em Ciências Sociais	Obrigatória	8º	-
UFBA	Educação	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Sociais I	Obrigatória	7º	136h
		Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Sociais II	Obrigatória	8º	

UFPE	Ciências Sociais	Metodologia do Ensino de Ciências Sociais 1	Obrigatória	4º	60h
		Metodologia do Ensino de Ciências Sociais 2	Obrigatória	5º	60h
		Metodologia do Ensino de Ciências Sociais 3	Obrigatória	7º	60h

Nesse afã de fortalecer os vínculos entre Universidade e escola, durante os anos de campanha foram sendo construídas redes locais, com a missão de tentar colocar em maior contato os professores do ensino superior e da educação básica, assim como os alunos das licenciaturas e os do ensino médio. A partir de ações individuais coordenadas por professores envolvidos com a licenciatura e o estágio, às vezes em parceria com os departamentos dos cursos e/ou outras instituições, fora acontecendo certa aproximação que permitia a oportunidade de socializar referências teóricas e práticas e de criar canais de comunicação e de partilha de experiências.

Nise Jinkns: Eu sempre repensei bastante as disciplinas, mudei planos de ensino, ouvi críticas e propostas dos estudantes. No início eu propunha que eles fizessem uma pesquisa na escola. Essas pesquisas foram um caminho importante, de um lado, porque eu queria formar um professor pesquisador e, do outro, porque eu queria ter um diagnóstico do que estava se passando nas escolas. Assim, eu passei a trazer para as aulas reflexões mais concretas sobre o que estava se passando na escola. Porque a gente não tinha praticamente nada escrito.

Assim, em alguns centros universitários, pudemos acompanhar, além da criação de disciplinas, o desenvolvimento de outras iniciativas específicas para subsidiar a produção curricular da disciplina e capacitação dos professores em formação inicial ou continuada. Algumas com mais sucesso do que outras, fizeram surgir projetos de pesquisa, ensino e extensão, cursos de especialização, eventos, oficinas e minicursos em escolas, laboratórios.

Ileizi Fiorelli Silva: Aí nós íamos às escolas aqui da região de Londrina tentar convencer para que implantassem a Sociologia como

disciplina optativa. De 1993 a 1996 a gente conseguiu implantar em 19 escolas. Aí outros professores que pegavam essas disciplinas passaram a fazer parte do nosso segundo projeto. Esse segundo eu mesma que elaborei, era um projeto de assessoramento. Não era só implantar. Mas e aí? Quem vai ajudar? Quem vai assessorar os professores? Aí nós passamos a assessorar. É nesse momento que a gente começa a ter relações políticas com o Estado. Desde então, todo ano fazemos cursos, eventos, tudo com certificado. Então isso também fez diferença aqui. Nós sempre fomos parceiros dos professores. Nós precisamos deles para a licenciatura fazer sentido. [...] Depois nós criamos o Laboratório de Ensino de Sociologia (LES), que eu coordenei, mas que por um problema interno, foi preciso mudar o nome para Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia (GAES). E por último o LENPES, que é o mais significativo porque foi o amadurecimento de tudo que a gente estava fazendo. Nele nós juntamos extensão, ensino e pesquisa.

Luísa Helena Pereira: Eu já lecionava a disciplina Ensino de Sociologia para o Ensino Médio na graduação de Ciências Sociais quando eu comecei a pesquisar a temática. Eu comecei a fazer levantamentos. Quantas escolas já tinham Sociologia? Quem eram os professores de Sociologia do Rio Grande do Sul? Daí em 2001 eu fiz um curso de extensão para professores de Ensino Médio.

Nise Jinkings: A gente tem um laboratório de ensino de sociologia e filosofia, que foi criado em 2003 e inaugurado em 2004. Logo que eu entrei para essa área eu comecei a atuar nesse laboratório. Foi um laboratório criado a partir de um projeto de extensão e que acabou se constituindo em um convênio entre a UFSC e a Secretaria de Educação. E é uma experiência inovadora, porque esse laboratório fica sediado numa escola. A gente faz reuniões quinzenalmente ali. A gente tem uma sala grande com computadores e uma biblioteca bastante boa com um bocado de livros didáticos e de fundamentos das ciências sociais. Ali a gente já ofereceu muitos cursos e oficinas. Todo ano a gente oferece para os professores da rede escolar. Então esse é um trabalho de extensão importante que a gente tem feito. O LEFIS virou uma referência para os professores de Santa Catarina. [...] Nas aulas de metodologia de ensino, por exemplo, sempre tem algumas seções que a gente faz no LEFIS onde alunos da licenciatura podem analisar os livros didáticos que estão ali. No estágio, é um espaço que fica à disposição deles para preparar seus planos de ensino e para pesquisa.

Sueli Guadalupe Mendonça de Lima: Na UNESP nós temos o programa Núcleo de Ensino. Daí eu virei coordenadora do Núcleo de Ensino local. O nosso primeiro projeto era Sociologia, História e Geografia nas escolas públicas de Marília. Então, com esse projeto eu conseguia ter um pé na escola, mesmo tendo uma instabilidade muito grande da disciplina. Ela já existia, mas eram poucas aulas, nem sempre era professor formado em Ciências Sociais, apesar de ter o curso na cidade. Então era isso que a gente tinha no começo, daí fomos amadurecendo, refletindo mesmo sobre como trabalhar o

ensino de Sociologia e criando novos projetos como alternativas para a formação. Além disso, por ser como coordenadora de projetos do Núcleo de Ensino, eu fazia também uma atuação institucional, de tirar moções de apoio pela volta da disciplina. Então, podemos dizer que via nossas proposições postas no Conselho à gente conseguiu que a UNESP se manifestasse apoiando o ensino de sociologia. É um apoio importante, não é?

Ana Laudelina Ferreira Gomes: Na época a gente já via que as Ciências Sociais tinham que tomar pra si também a responsabilidade da área voltada à educação. Então nós aqui (UFRN) passamos a criar disciplinas. A Política criou “Partidos políticos e Participação política em Educação”, a Antropologia criou “Pluralidade cultural em Educação” e a Sociologia colocou “Sociologia da Educação”, que não tinha no curso, daí colocou-se como obrigatória. Eu criei também, quer dizer, essa foi ideia minha e do grupo de Educação, uma disciplina chamada “Sociedade e Educação”, porque queria discutir com a história, com a literatura. Em 2006 eu criei um laboratório, mas que não consegui levar pra frente, pois fiquei sozinha. Surgiu um edital aqui que era para melhoria da qualidade de ensino e eu fiz o projeto para a criação do laboratório, que não seria só de ensino, mas seria um laboratório voltado para bacharelado e licenciatura. Para oferecer cursos e fazer eventos, mas também para fazer a interação com a escola. Mas assim, acabei não tendo muito sucesso e trabalhando sozinha.

Anita Handfas: É importante destacar que aqui na UFRJ a Faculdade de Educação sempre teve um cuidado com algumas questões relacionadas à formação do professor. E aí ela tinha mesmo uma discussão interessante. Então, a partir daí, eu fui fazendo um movimento de buscar contatos com escolas. E aí eu fui começando a montar reuniões, que no início eram pequenas e depois foram crescendo. Foi se sedimentando um trabalho até que em 2008 nós realizamos o I Encontro Estadual de Ensino em Sociologia. Isso foi muito importante para alavancar o que depois veio a ser o Laboratório de Ensino em Sociologia Florestan Fernandes (LABES). E assim continuamos a fazer e a estreitar os contatos com as escolas públicas. Então na verdade a gente tem hoje um reconhecimento de um número considerável de escolas. Eu posso dizer que foi um trabalho que começou muito pequeno em 2005, mas em bases muito sólidas na medida em que nós realmente procuramos de todas as formas articular a universidade com a educação básica. E a partir daí a gente foi crescendo e fazendo essa teia.

Elisabeth da Fonseca Guimarães: Nós começamos fazendo um curso de especialização em Sociologia, que era para atender essa demanda de pessoas que quisessem lecionar a disciplina e precisassem de conteúdo. Veja você, o curso tinha 40 vagas. Das 40 vagas nós tivemos uma pessoa formada em Ciências Sociais. Aí nós fizemos esse curso e eu falei: “vamos fazer uma publicação do curso”, uma coletânea de textos. Eu tinha ficado com a disciplina de

didática do curso de especialização, então eu peguei aquelas pessoas que um era da Biologia, outro da Arquitetura, outro da Geografia, outro da História e falei assim: “vamos nos juntar em grupo e vamos fazer textos para orientar os professores de Sociologia que vão dar aula futuramente”. O meu objetivo era ter um material, porque não existia material nenhum, não existia nada. Depois, a gente teve também um laboratório de ensino de Sociologia, que eu fui coordenadora.

Algumas dessas experiências foram pioneiras e pode-se dizer que a época elas cumpriam um duplo papel, ou seja, em primeiro plano, contribuíam para o *upgrade* das licenciaturas em Ciências Sociais e, em segundo, favoreciam a causa e campanha pela reintegração da disciplina escolar de Sociologia. Por essa razão, é conveniente mencionar que a circulação e a troca das informações produzidas por elas ajudavam a criar um imaginário de maior pertencimento em relação à disciplina. “O mais interessante no debate acerca do ensino de Sociologia na escola média é dar visibilidade à Sociologia em todo o sistema educacional e, de modo especial, dentro dos cursos de Ciências Sociais”. (OLIVEIRA, 2007, p. 18)

E mesmo que as Ciências Sociais continuassem mais concentradas nos termos fixados pela qualificação e produtividade da pesquisa científica, no seu interior começou-se pensar novamente no *problema* do ensino. E com esse impulso deu-se o início a uma nova fase para a disciplina, com novos referenciais para a formação de professores e a produção de materiais de apoio. O trabalho realizado por essas novas experiências, que surgiram em instituições do Brasil inteiro, fez emergir novos espaços dentro dos cursos de Ciências Sociais, possibilitando a criação de interfaces com escolas, professores e alunos do Ensino Médio, além de melhorar a formação inicial e abrir um campo de pesquisas para os cientistas sociais.

4. A construção dos objetos do ensino

Dominique Julia (2001, p. 33) menciona André Chervel em um comentário para reafirmar a idéia de que “as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo ‘escola’, e constituem *um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados*”. O que na prática, representaria que as mesmas não são apenas *adaptações vulgares* das

ciências de referência, mas, antes, um produto específico do sistema de ensino e da cultura escolar. Entende-se que isto é verdadeiro, contudo, é conveniente pensar também que em toda circunstância histórica de evolução das disposições dos objetos de ensino e das propostas curriculares, para se coordenar qualquer disciplina necessariamente passa-se por modos de transfiguração da disciplina acadêmica para o uso escolar, até para poder se criar este “efeito de retorno do ensino sobre os saberes de referência” (CHATEL, 2002, p. 31).

Para além da simples seleção de conteúdos, uma disciplina em construção requer a criação de vínculos fecundos com os domínios científicos e acadêmicos e suas culturas, para constituir o seu valor formativo e justificar a sua inclusão no sistema de ensino, dando forma ao que podemos chamar de *currículo*. Ou seja, a legitimação de uma disciplina é presidida por essa especificidade de ter que construir sua identidade a partir de um conjunto de objetos de ensino organizados para favorecer a *cultura de formação e de intervenção educativa*³⁰ ensejada para tal disciplina. Assim, neste universo de construção dos objetos de ensino e das propostas curriculares tudo gira em torno de três aspectos: 1) a definição de quais são saberes e os conhecimentos mais adequados para comporem os currículos; 2) como os professores ensinarão esses saberes; e 3) qual a melhor forma para os estudantes se apropriarem disto. Tudo isso vislumbrando a formação de seu projeto político e pedagógico.

Anita Handfas: Como uma disciplina se legitima no currículo? Por vários canais e por vários caminhos. Dentro e fora da escola, pelo livro e demais materiais didáticos, pela experiência acumulada de certa comunidade epistêmica, pelo currículo, pelas práticas etc. Assim você começa a ter consenso. Então a disciplina escolar vai se legitimando, se institucionalizando e se consolidando dessa maneira. Começa-se a ter uma maior clareza do que ela é.

No caso em análise, pode-se dizer que desde o final dos anos 1990, especialmente após a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, é que os contornos de um projeto disciplinar para o ensino escolar de Sociologia têm sido debatido dentro dos círculos profissionais e acadêmicos. Não é aleatório, que desde então temos evidenciado uma evolução significativa, mesmo

³⁰ Cf. BARBIER, 2012.

que de maneira conflituosa, em relação a objeto de ensino e outros dispositivos curriculares envolvendo a disciplina. No entanto, sua história curricular entre os anos de 1996 e 2008 tem peculiaridades e características um pouco diferentes, justamente pela fragilidade institucional da disciplina em um contexto de disputa pela sua reintegração e pela dificuldade de se desenvolver em relação ao próprio questionamento sobre qual seria o objeto legítimo. Com o passar dos anos seu projeto disciplinar foi sendo construído mediante o acúmulo de propostas curriculares e, sobretudo, pelo envolvimento coletivo de pessoas que se ocuparam diretamente com o seu ensino e pesquisa.

Heloisa Martins: Daí é que surge toda a discussão de um currículo nacional. Você tem diferenças, em cada região do Brasil ou até mesmo dentro de um mesmo Estado. Você tem, numa mesma região, Estados com diferenças tão grandes que não dá para manter a mesma organização curricular. Porque se você trabalha com temas, quais são os temas que você deve priorizar tendo em conta uma determinada realidade socioeconômica e política, entendeu?

Nelson Dácio Tomazi: As pautas são as mais diversas possíveis e como é que você junta tudo isso. A gente até fez alguns encontros em São Paulo, onde isso foi um dos temas. Á época não havia – está começando haver – a possibilidade de formar o que poderia se chamar de uma base nacional, mas não um currículo. Você tem uma série de conceitos nas Ciências Sociais já clássicos ou estabelecidos, que poderiam se formar naquilo que seria uma base nacional e depois cada um vai fazer o que quiser.

Nise Jinkings: Tinha (e ainda tem) todo um debate com relação a conteúdos mínimos a nível nacional. A gente sempre percebeu uma lacuna muito grande com relação a essas questões. O que é fundamental que um estudante de ensino médio conheça das Ciências Sociais?

Anita Handfas: Tinha naquele momento uma coisa muito forte sobre o que se discutir com o ensino de Sociologia. Eu lembro que tinham algumas coisas que nós discutíamos, como por exemplo, será que temos que ensinar os clássicos? Tinha essas perguntas e muito interessante notarmos essa evolução.

As primeiras instruções positivadas pelos documentos e propostas curriculares carregaram em si uma forte orientação empirista, em virtude da própria concepção pedagógica que as orientaram, mais baseada numa cultura de formação

e profissionalização do que de ensino. Nestes havia ainda uma forte segregação entre o projeto da disciplina escolar e os conhecimentos científico-acadêmicos e metodologias oriundas das Ciências Sociais, fato que foi alvo de certa polêmica entre os especialistas, por valorizar um currículo que não respeitava plenamente as fronteiras da disciplina. Além disso, houve também a reclamação de que essas primeiras propostas curriculares que sucederam não caracterizavam com clareza qual era o objeto de ensino para a disciplina.

Luiza Helena Pereira: Tinham as diretrizes curriculares, mas as diretrizes eram muito vagas. Inclusive, a Sociologia era uma disciplina transdisciplinar, que era aquela questão da Guiomar Namó de Mello. Depois, com os parâmetros, acho que definiu um pouco, porque os parâmetros acabaram meio que definindo um tipo de currículo, com temas, subtemas, conceitos básicos (cidadania, trabalho e cultura). Isso eu acho que definiu um pouco. Já com as Orientações, eu acho que houve um avanço grande porque colocaram um texto aberto, trabalhando com autores, teorias e conceitos interligados. E também a questão dos princípios que foram definidos, a desnaturalização e o estranhamento, que não tinham sido colocados ainda e que eu acho que são muito importantes.

Como já vimos anteriormente, mesmo antes de sua reintegração obrigatória a disciplina escolar de Sociologia já estava sendo ensinada em boa parte das escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. Ela foi se implantando pouco a pouco entre 1996 e 2008. A insistência no seu ensino responde a vários imperativos profissionais e acadêmicos do período, mas em particular vincula-se também ao plano político de um projeto nacional de educação básica, cujas diretrizes deslocaram a disciplina para um setor específico do currículo. A orientação que emergiu das *Diretrizes Curriculares Nacionais (1998)*, e depois dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (1999)*, não correspondia exatamente com a identidade que se pretendia para o projeto da disciplina, pois negavam em parte uma dimensão essencial sua, que era propor uma compreensão mais apurada do mundo social contemporâneo e de suas relações.

A consequência mais imediata desses primeiros programas foi à prescrição de um lugar comum para a disciplina, a dizer, o de preparar os estudantes para o exercício da cidadania e para uma profissão (Cf. BRASIL, 1998; BRASIL, 2000), dispensando a atribuição de pré-especializar os alunos em um conhecimento

científico-acadêmico. É preciso dizer que essas primeiras instruções foram fruto do projeto de reforma educacional iniciado com a LDB/96 e que seus autores eram técnicos do Ministério da Educação, o que causou uma repercussão bastante negativa junto à comunidade que se formava em torno do ensino da disciplina, muito em virtude da falta de consulta e pesquisa sobre o assunto. Tal circunstância provocou uma série de dificuldades para a institucionalização da disciplina escolar de Sociologia, criando uma tensão em torno do seu objeto de ensino. Diante disto, foi que as questões *o que* e *como ensinar* passaram a permear o imaginário coletivo dos agentes envolvidos na fabricação da disciplina, que até então se preocupavam mais com os termos da reintegração obrigatória do que qualquer outra coisa.

Moraes (2011, p. 373) comentou no artigo “*Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade*” sobre o que percebeu ao participar do V Encontro de Cursos de Ciências Sociais³¹: “faltava à discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, era “como se elas não estivessem produzindo resultados negativos sobre a presença da disciplina Sociologia nas escolas”. Essa constatação corroborava com a ideia de que o problema que estava colocado para a reintegração da disciplina era maior do que se imaginava, pois não bastava apenas aguardar a alteração do Art. 36º, em conjunto deveria se discutir a negociação de um projeto disciplinar, tanto em sua dimensão política, quanto na pedagógica. Isso seria essencial para fazer frente às *diretrizes*.

Segundo Silva (2009, p. 16), diante dessas propostas curriculares foi que o movimento de inclusão da disciplina no Ensino Médio fez crescer progressivamente a necessidade de “nos debruçarmos na criação e fundamentação das práticas de ensino nas Ciências Sociais”, entretanto, encontravam-se muitas divergências sobre os contornos a serem estabelecidos para o seu projeto disciplinar, uma vez que a própria compreensão sobre a sua significação ainda não estava tão clara. Mesmo diante essa dificuldade, ainda assim, entre os especialistas havia algum consenso de que o sentido da Sociologia como disciplina escolar, deveria passar, antes de tudo, pela delimitação do seu objeto de ensino. Para Sarandy (2001, p.01), antes da preocupação com os conteúdos e objetivos para a disciplina, dever-se-ia perguntar

³¹ Realizado em março de 1999 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

“sobre seu sentido, buscar compreender o que ela tem de específico que não encontramos nas disciplinas de história, geografia ou filosofia”.

Uma questão evidentemente difícil, já que trata de um ensino que “visa superar a simples descrição e entrar na ordem da compreensão via a explicação dos fenômenos sociais” (CHATEL et al., 2002, p.17). Além de ter de confrontar um sistema de ensino baseado em uma concepção pedagógica que aprofundou a precarização do próprio currículo, ao propor um tipo de ação que priorizava uma cultura de desenvolvimento de competências, “projetando o espaço educativo como um espaço de transformação de competências” (BARBIER, 2012, p.69) e não necessariamente em termos positivos.

Anita Handfas: A Sociologia no Ensino Médio veio muito associada à palavra *cidadania*. Eu acho que a gente tem que buscar um pouco por aí. Estava se falando muito em *cidadania* naquele momento. Mas, também tinha muita discussão do “para que serve a Sociologia”, junto com a questão da ideologização. A gente foi conseguindo superar tudo isso. Mas, no início, naquele momento da campanha, a discussão talvez tenha ficado um pouco embolada e de certa maneira muito identificada com algumas posições, muitas das quais eu inclusive não concordo.

Dentre outras coisas, mas também por ocasião dessas mudanças nos programas, foi se desenvolvendo uma inquietude no interior da comunidade envolvida com a disciplina, fazendo emergir uma linha de pensamento comum a respeito da crítica a razão pedagógica presente em tais propostas. O entendimento era de que as competências não poderiam ser consideradas como conhecimentos científicos e que suas atribuições deveriam limitar-se a parte organizacional do currículo e das disciplinas em geral. Contudo, tal cenário se alterou consideravelmente com a publicação das *Orientações Curriculares Nacionais*, em 2006, propondo uma nova agenda curricular para a disciplina, fato inexistente até a data então e que foi fundamental para conferir legitimidade para a disciplina frente ao campo curricular.

Ileizi Fiorelli Silva: [...] é um documento importantíssimo. Nas dissertações que eu tenho orientado a gente vê que os professores conhecem bem as OCN's. Isso é muito interessante. Quer dizer, não é um documento morto, é um documento vivo. As pessoas falam, ou criticando ou não, mas assim, o que você faz em sala de aula, eu

procuro fazer um estranhamento e a desnaturalização. Aí eu acho que a equipe teve uma sacada, um *insight* importante. Porque, afinal, o que eles escreveriam? Pois os Parâmetros já tinham marcado alguns conteúdos de Ciências Sociais, pelo menos era o que eles anunciavam. Contudo, era um documento que muito criticado, por não ter muita ligação com os professores. Depois tivemos os PCN+. Diante disso, o que escrever nas Orientações? De tal modo, a preocupação do Amaury, do Tomazi e da Elizabeth foi a de não propor uma lista de conteúdos porque isso sim seria abusar de um poder ali, de direcionar. Isso na concepção deles. Mas, ao mesmo tempo, tinha que se dizer algo para os professores. Então o caminho foi os dois conceitos como categorias chave para se definir o que faz a Sociologia em sala de aula. Ela *desnaturaliza* e ela deve provocar um *estranhamento* dos fenômenos que nos parecem tão familiares, tão naturais, tão entranhados na gente. Então eu acho que é um marco do ponto de vista metodológico e do ponto de vista epistemológico da disciplina. Não tem como a gente fazer a nossa história do ensino se não analisar bem esse documento, porque ele tem essa marca importantíssima de realmente dizer, bom, a Sociologia faz isso.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça: Elas propõem uma ruptura. Desprezam a questão das competências. É muito clara a posição. Conseguiu-se, com propriedade, juntar a questão da Educação com a questão específica da Sociologia. Lá se expressa bem uma concepção coletiva de acúmulo de discussão da área.

Luiza Helena: Eu acho interessante que foi um marco, porque não tínhamos nada. Tínhamos, mas tinha o que?

A proposta contida nas *Orientações* estabelecia um tipo de projeto político e pedagógico para a disciplina, mesmo que as escolhas dos conteúdos e das metodologias a serem desenvolvidos não tenham sido relacionadas. Prevaleceu a ideia de que “a construção do conhecimento em Sociologia supõe a escolha de temáticas sociais emergentes e o entendimento das teorias sociológicas explicativas da realidade, com seus conceitos inter-relacionados” (BRIDI et al, 2009, p. 51). O *estranhamento* e a *desnaturalização* passaram a serem admitidos pela comunidade disciplinar como os eixos principais para a confecção das propostas de ensino e para a formação oferecida.

Heloisa Martins: São eles (estranhamento e desnaturalização) que articulam toda a proposta curricular. Quer dizer, na verdade, trabalhar com eles ajudaria na constituição, na elaboração de um olhar desse jovem para o mundo em que ele vive, a sociedade em que ele vive, tentando explicá-la sociologicamente e de alguma forma

ajudando a se situar nessa sociedade, nesse mundo. Entender, compreender, para que ele possa também agir de uma forma mais organizada, mais racional. Então não dá para você uniformizar e abertura das Orientações vai nessa direção mais aberta.

Nise Jinkings: As Orientações se tornaram a referência a nível nacional. Eu considero que elas vieram rompendo com uma perspectiva da pedagogia das competências que estava posta nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na Sociologia essa ruptura foi bem marcada na medida em que as Orientações vão defendê-la como uma disciplina escolar. É um documento que eu acho que foi uma referência importantíssima. A partir dela, hoje a gente já tem a possibilidade de aprofundar essa discussão com relação aos conteúdos. Quando vieram as Orientações Curriculares Nacionais eu passei a trabalhar sempre com elas na Metodologia de Ensino.

Anita Handfas: Mas como a ideia central ou as ideias centrais que estão nas *Orientações* chegaram? Elas foram reverberadas principalmente porque as suas máximas – trabalhar *temas, conceitos e teorias* junto com o *estranhamento e desnaturalização* – foram se reproduzido fortemente. O professor pode não conhecer as *Orientações*, mas ele repete isso. É algo interessante. É uma proposta totalmente diferente, que fez avançar bastante.

Nelson Dácio Tomazi: A gente recebeu algumas críticas, mais era uma crítica mais velada, que depois apareceram em alguns artigos, que era a ideia de que o documento era meio neoliberal, porque deixava em aberto. [...] Mas nós, em três, decidimos que não íamos fazer diferente. Não é que a gente não tivesse propostas, tínhamos várias propostas, mas eram pessoais. Então a gente optou por aquela de teorias, conceitos e temas, porque era o que a gente conhecia e entendia que muita gente estava fazendo.

Do ponto de vista epistemológico, muito se debateu sobre quais deveriam ser os objetos legítimos do ensino escolar de Sociologia. A compreensão mais divulgada entre os especialistas era de que a disciplina haveria de ser construída a partir de um projeto humanista e cientificamente fundamentado, que considerasse as dimensões históricas de seus saberes e conhecimentos. “Atuar na construção do espaço público trabalhando conceitos como participação, identidade ou desenvolvimento, entre dezenas de outros, é a porta que se abre na discussão sobre o ensino médio em Sociologia, seguindo a lógica da argumentação colocada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio”. (OLIVEIRA, 2007, p. 18)

Isso representava elaborar um projeto disciplinar baseado num tipo de cultura de intervenção educativa orientada para fornecer aos estudantes as ferramentas científicas necessárias para entender as questões sociais e seus problemas. Vale mencionar que naquele momento ainda não se tinha um consenso claro sobre o que ensinar com a disciplina, por duas razões simples: primeiro, por que não havia uma representação de currículo estabelecida e, segundo, por que igualmente não tínhamos muitas pesquisas sendo desenvolvidas sobre a temática.

Nise Jinkings: Como qualquer outra ciência, a gente tem as nossas grandes questões, as nossas teorias fundamentais, os conhecimentos acumulados historicamente que são pontos de partida desse conhecimento contemporâneo. Acho que independente das diferentes realidades, a gente tem esses fundamentos gerais das Ciências Sociais, que podem ser trabalhados e relacionados com as questões locais em cada diferente realidade. Não seria nenhum engessamento, do meu ponto de vista. Mas abriria novas possibilidades para que os estudantes de Ensino Médio realmente tivessem acesso a esse tipo de conhecimento sistematizado.

Elisabeth Fonseca Guimarães: Você precisa saber que existem situações de vida em sociedade que são recorrentes e que acabam organizando as nossas maneiras de pensar, de agir, de ser, de viver. Isso a gente precisa saber, a gente precisa saber das instituições sociais. O que é uma instituição social? Você precisa saber que tem certas coisas que são institucionais e que são muito difíceis de você mudar atitudes, você precisa saber de cultura, etc.

Ileizi Fiorelli Silva: Então essa idéia, essa lógica, digamos epistemológica das Ciências Sociais, ela ficou bem traduzida lá nas OCN's. Quando eu fiz a leitura crítica, eu fiz algumas críticas que foram incorporadas, o que me deixou satisfeita, principalmente na discussão de Metodologia de Ensino, que a primeira versão juntava com recursos. Eu pontuei que metodologia não são recursos. É como na pesquisa, metodologia é concepção. E foi bem acatado e eles fizeram aquela divisão de conceitos, temas, teorias.

De todo modo, o que estava em jogo era que o ensino de Sociologia começava a ser reintegrado nas escolas e isso requeria uma intervenção da comunidade na construção da identidade da disciplina, superando as visões débeis das primeiras propostas curriculares. No começo do século 21, o debate sobre a negociação de um projeto disciplinar da Sociologia pautava-se *a priori* pela tentativa de garantir a legitimidade política do seu ensino e, por conseguinte, desenvolver um

espaço de produção curricular que ajudasse a construir coletivamente as atribuições e os objetivos para o ensino. Todos os especialistas concordavam que para estruturar a disciplina seria necessário manter um espaço de produção curricular baseado no diálogo entre pesquisadores, professores das licenciaturas e metodologias e professores da educação básica (Cf. MORAES, 2011; SILVA, 2009; PEREIRA, 2007).

A posição enfraquecida que a disciplina ocupava em relação ao currículo, se dava talvez pela inexistência deste espaço de produção consolidado, tanto na academia quanto no sistema de ensino escolar. Contudo, para isso era preciso superar o distanciamento entre a educação superior e a educação básica. Esse aspecto tornou-se um tema fundamental tão logo a possibilidade de reintegração obrigatória do ensino escolar de Sociologia foi se concretizando. Contudo, como atestaram Takagi & Moraes (2007, p. 95), “as condições da disciplina indicam que dentro do campo das Ciências Humanas, o ensino de Sociologia não encontra espaço para discussão por estar em situação subalterna”.

Na verdade, esse tema vem sendo debatido nas demais áreas, entre as demais disciplinas há já muito tempo e foi tomando corpo desde as reformas da educação iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso, consubstanciado nas Diretrizes para Cursos de formação de Professores e nas Resoluções consequentes. Entre nós, esta preocupação não aparecia porque a própria perspectiva de ser professor sempre foi questionada diante do imperativo de formar pesquisadores pelo que o bacharelado se definia (e define). Como disse noutro lugar, essa questão aparece em parte como uma tarefa auto-imposta decorrente da impressão (ou auto-confissão) de que os professores são mal-formados, o que causava e causa ainda certa resistência quanto a aceitar a obrigatoriedade do ensino de sociologia no nível médio. (MORAES, 2010, p. 01)

Durante o período de campanha pela reintegração da disciplina o debate esteve bastante concentrado em duas situações convergentes e decisivas: a crítica da razão pedagógica implícita nas primeiras propostas e a negociação coletiva de um projeto disciplinar cujos objetos do ensino fossem mais coerentes com os *savoirs savants* produzidos pelas Ciências Sociais. A própria polêmica em torno das implicações do uso noção de *cidadania* como o objeto central das propostas curriculares ao invés de ser aplicada somente como uma referência exemplifica bem essa situação. Estava muito presente no imaginário coletivo a ideia de que o ensino

de Sociologia se daria em relação com algum tipo de engajamento caracterizado pela sua “intenção dominante de produção de novas capacidades ou atitudes suscetíveis de serem transferidas a outros espaços” (BARBIER, 2012, p. 67).

Ademais, podemos então afirmar que estas situações não foram facilmente resolvidas, uma vez que havia muito dissenso sobre os objetivos da disciplina escolar de Sociologia, tanto na compreensão das políticas públicas, quanto na dos especialistas e dos professores, que divergiam sobre o tipo de conteúdos e saberes necessários. Isto é, existia uma inquietude no âmbito da construção dos objetos do ensino, justamente pelos conflitos gerados pelas diversas representações, que iam desde a preocupação com uma finalidade cultural, passando por outra mais instrumental e chegando a uma terceira opção mais próxima de uma iniciação científica em Ciências Sociais.

Heloisa Martins: A nossa intenção era trabalhar a partir de um conhecimento que era e senso comum que o aluno trazia e a partir do estranhamento e da desnaturalização ajuda-lo a superar essas explicações de senso comum, permeadas pela ideologia muitas vezes e que pudesse, portanto, oferecer outra maneira de se relacionar com o outro e se situar no mundo em que se vive. Mas, havia muita gente, professores que vinham – muitos que não eram formados em Ciências Sociais – e queriam ver como é que eles iam olhar para essa disciplina, como é que eles poderiam ensinar essa disciplina.

Luiza Helena: Não era militância política, mas desconstrução, desnaturalização, tornar a Sociologia interessante para os alunos, chegar mais perto possível da realidade deles. Essa era a nossa orientação.

Quer dizer, a evolução das proposições sobre os objetos do ensino e seus conteúdos exprimia um “jogo de tensões entre várias finalidades conjuntas que se encontravam de alguma forma” (CHATEL, 2002, p. 33). E isso é o que confere uma dimensão conflituosa para as representações sobre o currículo elaboradas no período. Mas, cabe reafirmar, que mesmo diante destas tensões, mudanças importantes foram sendo incorporadas, fazendo abandonar certas lógicas e abrindo novos precedentes para que os discursos produzidos pela comunidade disciplinar fossem dando forma a um currículo e ofertando respostas sobre o que e como ela deveria ser ensinada.

5. A formulação de domínios para a pesquisa e a agenda intelectual

Fazer uma análise retrospectiva sobre como os domínios e os objetos foram sendo incorporados nas pesquisas sobre a disciplina e o ensino escolar de Sociologia implica em enfrentar também a dificuldade de se estabelecer a princípio o que conta como investigação científica³². Sabe-se que desde o final do século 19 já se discutia a propósito da integração da disciplina de Sociologia aos currículos escolares, entretanto, apenas na metade do século 20 foi que começou a ser sistematizada uma atividade intelectual sobre a temática, fazendo circular algumas ideias e representações mais científicas.

Porém, o que se pode dizer, é que a partir daí a trajetória dessa atividade foi bastante discreta, mesmo nos momentos de maior interesse das Ciências Sociais pelas questões educacionais. “Há uma oscilação na valorização da educação como objeto de estudo pelos sociólogos no país, indicando a descontinuidade dos estudos sobre educação nas ciências sociais no Brasil, ao contrário de outros países” (HANDFAS & MAÇAIRA, 2014, p. 47). Essa falta de prestígio dos *objetos educacionais* no âmago das Ciências Sociais talvez tenha contribuído para um processo tardio de inclinação científica, pois, de fato, o espaço acadêmico e os programas de pesquisa, durante muito tempo, não se interessaram pela temática.

No período de 1930 a 1960, a institucionalização da disciplina ocorreu mais ou menos no mesmo ritmo nos três campos: acadêmico, científico e escolar, destacando-se um esforço dos intelectuais da época em todos eles. Porém, a partir de 1960, os intelectuais distanciaram-se pouco a pouco dos debates sobre o ensino das Ciências Sociais em geral, e em particular, do campo escolar. [...] De 1955 em diante, o número de artigos foi diminuindo, quase desaparecendo nos anos 1970. Observou-se uma pequena retomada nos anos 1980, voltando a quase desaparecer nos anos 1990. Esses dados revelam um grande distanciamento dos cientistas sociais, dos anos 1960 em diante, das reflexões sobre o ensino dessas ciências não só nas escolas, mas no campo acadêmico e científico, que também exigem práticas de formação e que não tem sido objeto de reflexão entre os intelectuais. (SILVA, 2010, p. 67)

³² Entende-se por investigação ou pesquisa científica certo tipo de atividade intelectual baseada em procedimentos e métodos reconhecidos e validados por determinada comunidade científica, cujo objetivo é produzir conhecimentos.

Para além de alguns trabalhos do período clássico da Sociologia brasileira, como os de Delgado de Carvalho, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Amaral Fontoura, Luís Aguiar da Costa Pinto, Guerreiro Ramos e Fernando de Azevedo até a virada deste século tivemos uma frágil e inexpressiva produção acadêmica sobre a temática do ensino escolar de Sociologia, sendo plausível destacar os artigos de Heloisa Dupas Penteado e Celso Machado e as pesquisas de Lesi Correa, Clóvis Pacheco, Olavo Machado, Adriano Giglio e Simone Meucci. Durante todo esse tempo, grande parcela das dificuldades de institucionalização da disciplina escolar esteve vinculada também ao afastamento provocado por essa dinâmica específica das Ciências Sociais, interrompendo um processo que havia sido iniciado lá atrás, para retomá-lo apenas no começo dos anos 2000.

Essa escassez certamente dificulta a qualificação de um perfil da produção sobre a disciplina e seu ensino durante o século 20 e inviabiliza, até certo ponto, a tentativa de demonstrar mais precisamente como a temática circulou dentro do campo científico e acadêmico, seja das Ciências Sociais ou da Educação. Tal restrição pode ser entendida ao considerar-se que “o campo dos objetos de pesquisas possíveis tende sempre a organizar-se de acordo com duas dimensões independentes, isto é, segundo o grau de legitimidade e segundo o grau de prestígio no interior dos limites da definição”. (BOURDIEU, 2007, p. 36)

Amaury Cesar Moraes: Não havia bibliografia nenhuma sobre ensino de Sociologia.

Veja que até a década de 1990 havia um “desequilíbrio entre as pesquisas oriundas de programas de pós-graduação em educação e os programas de pós-graduação em sociologia ou ciências sociais” (HANDFAS & MAÇAIRA, 2014, p. 47), o que pode revelar que a parca produção *sobre e para* a disciplina escolar de Sociologia sempre encontrou mais lugar em outros campos – como o da Educação – do que nas Ciências Sociais. Em todo caso, a partir dos anos 2000 esse cenário começa a se transformar, pois, com a entrada de cientistas sociais interessados na temática passam a surgir pesquisas e estudos acerca da realidade da disciplina.

Amaury Cesar Moraes: Paralelamente tem essa produção. Nós tínhamos os eventos e então todo mundo passa a escrever. Eu

sempre escrevi muito por demanda. Por exemplo, a Heloísa (Martins) dizia: “temos que montar um dossiê sobre ensino de Sociologia e publicar na Revista Tempo Social”. Então, fui eu lá escrever um texto. Aí logo tinha outro evento e resolve-se publicar mais coisas. Então essas publicações começaram a aparecer e as pessoas começaram a se dedicar a isto.

Em outros termos, ao passo que a campanha pela obrigatoriedade avançava e conquistava importantes apoios públicos, na academia, cada vez mais intelectuais iam se dedicando à temática, fazendo com que um novo espaço de produção para a disciplina começasse a existir. Em relação a isso, há de se considerar também que a exigência de produtividade imposta aos docentes universitários acabou contribuindo para que os cientistas sociais se dedicassem à temática³³. “Essas discussões possibilitaram também que os temas relacionados à Sociologia na escola voltassem a ter relevância nos congressos científicos” (NILIN, 2015, p. 310). É bom que se diga que a história recente da pesquisa sobre a temática do ensino escolar de Sociologia é parte da história do movimento que incentivou sua reintegração obrigatória no currículo do Ensino Médio no começo deste século.

Anita Handfas: O que eu posso dizer, é que tinha muito esse incomodo por parte das pessoas de que seria necessário haver um reconhecimento, um espaço e uma preocupação maior com relação às questões de ensino de Sociologia na educação básica.

Durante o período pré-reintegração, a tarefa científica, por assim dizer, configurou-se basicamente na busca por essa definição própria de colocar mais claramente qual era o *sentido do jogo* e quais os *investimentos* necessários para ter êxito no campo das Ciências Sociais brasileiras. No entanto, tratava-se de uma tarefa difícil, considerando as hierarquias estabelecidas no interior do próprio campo, principalmente aquelas fixadas pela justaposição histórica entre pesquisa e ensino. Contudo, o momento era favorável e isso fez com que a situação evoluísse de maneira menos conflituosa, mesmo que sua entrada tenha sido numa posição dominada e de pequena autonomia inicialmente.

³³ Embora o grau de envolvimento dos intelectuais não estivesse relacionado apenas a essa obrigação de produtividade. Residia também um interesse pela conquista de visibilidade dentro do meio acadêmico e nos espaços de produção sobre o ensino escolar de Sociologia.

Ileizi Fiorelli Silva: Nós fomos conquistando respeito perante os líderes do campo científico/acadêmico.

Não é segredo que o campo das Ciências Sociais no Brasil e seus agentes mantêm desde os anos 1980 uma relação mais próxima com o campo do poder e da política, fator determinante para a valorização de certos grupos de pesquisa e suas temáticas. “Os grupos de trabalho, que na reunião da ANPED, tratam do Estado e da democracia, ou da política e dos partidos, ocupam posições de honra; os grupos que tratam da cultura, da religião, da educação, da história indígena e das populações negras ocupam as posições relativamente dominadas” (SAINT MARTIN apud GARCIA, 1996, p. 69). Essa imagem representa bem a ideia de que existia – sempre existiu e ainda existe – uma distribuição desigual de legitimidade que precisou ser enfrentada pelos intelectuais que adentravam nessa temática do ensino e que postulavam seu lugar dentro dos cursos de Ciências Sociais, não só na parte das licenciaturas, mas também como tema e objeto de pesquisa acadêmica.

Heloisa Martins: O negócio é o seguinte, não se tinha espaço nem para discussão de Sociologia no Ensino Médio nem para discussão sobre Educação de uma maneira geral. Para eles (Cientistas Sociais) isso é tema da Faculdade de Educação. Portanto, não diz respeito à ANPOCS, mas sim a ANPED. Essa era uma questão.

De fato, enfrentar essa percepção de que os domínios que não apresentam uma relação mais direta com a hierarquia estabelecida devam sempre estar relegados a ocupar posições subalternas foi uma das primeiras *batalhas* da comunidade de especialistas que estava se estabelecendo em torno da área. Contudo, cabe ressaltar, que tal situação pode ser remediada muito por conta do capital social e cultural que os primeiros especialistas carregavam e isso abriu caminho para um fluxo de migração de pesquisadores mesmo diante de tais dificuldades e da falta de *prestígio* do objeto de estudos e da área de pesquisa.

A oposição entre os objetos (ou os domínios, etc.) ortodoxos e os objetos com pretensão à consagração, que podem ser considerados de vanguarda ou heréticos, conforme se situem ao lado dos defensores da hierarquia estabelecida ou ao lado dos que tentam impor uma nova definição dos objetos legítimos, manifesta a polarização que se estabelece em todo campo entre instituições ou

agentes que ocupam posições opostas na estrutura da distribuição do capital específico. (BOURDIEU, 2007, p. 36)

A partir de meados da primeira década deste século foi que a pesquisa científica sobre a temática “ensino escolar de Sociologia” passou a se estabelecer com mais respaldo frente às hierarquias dos domínios e objetos de estudo do campo das Ciências Sociais, passando a se utilizar do aparato acadêmico – reuniões científicas, da publicação de revistas, da organização de eventos, dos estudos de pós-graduação, de grupos de pesquisa – e dando início à formação de um tipo de autoridade científica³⁴. É certo que todas estas estratégias de reconhecimento e legitimação concorreram para o estabelecimento da temática como um objeto de estudo cujas aspirações, conseqüentemente, reverberavam na disciplina escolar. Desta maneira, foi com o acúmulo gerado pelo aumento na publicação dos artigos, ensaios, livros, dissertações e teses sobre a temática que se passou a produzir as bases que foram dando forma à linha de pesquisa e construindo sua imagem perante o campo acadêmico das Ciências Sociais.

Quadro 17 – Resumo das principais produções científicas/acadêmicas entre 1996 e 2008

Divulgação	Produção	Ano
Artigos de periódicos	VILLAS-BÔAS, Gláucia Kruse. Apresentação. In: VILLAS-BÔAS, Gláucia (Org). A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas. Rio de Janeiro: IFCS / UFRJ, 1998. (Série Iniciação Científica, n. 8).	1998
	MORAES, A. C. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? Revista Educação. APEOESP. São Paulo.	1999
	MIGLIEVICH, Adélia Ribeiro. A Sociologia quando “sai” da Universidade: ilustrações para um debate. Cadernos CERU;	1999
	MORAES, Amaury Cesar. O Veto: o sentido de um gesto. Boletim Sinsesp;	2001
	SARANDY, Flavio Marcos. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. Revista Espaço Acadêmico;	2002

³⁴ Trata-se de uma “forma particular de capital que pode ser entendida como um misto de capacidade técnica e poder simbólico atribuído a um agente ou grupo de agentes em função de sua posição atual no interior de um campo”. (GARCIA, 1996, p. 72)

	<p>MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo Social, São Paulo, USP;</p> <p>SILVA, Ileizi L. F. Os cientistas sociais e a educação escolar. Revista do I EEE América Latina. Londrina;</p> <p>MORAES, A. C. Sociologia no ensino médio: dimensões pedagógicas e políticas. Revista de Educação. APEOESP. São Paulo.</p> <p>GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Andar da carruagem. Sociologia. São Paulo.</p>	<p>2003</p> <p>2003</p> <p>2005</p> <p>2006</p>
Revistas temáticas	<p>CRONOS – Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências sociais da UFRN;</p> <p>MEDIAÇÕES – Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UEL;</p>	<p>2007</p> <p>2007</p>
Livros	<p>CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio;</p> <p>OLIVEIRA, Márcio de (Org.). As ciências sociais no Paraná. Curitiba: Prottexto.</p> <p>OLIVEIRA, Evelina de; PLANCHAREL, Alice (Org.). Leituras sobre a sociologia no Ensino Médio.</p>	<p>2004</p> <p>2006</p> <p>2007</p>
Dissertações e Teses	<p>MACHADO, Olavo. O ensino de Ciências Sociais na escola média. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo;</p> <p>GIGLIO, Adriano. A sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências no Brasil – anos 40 e 50. Dissertação. Mestrado em Educação. IUPERJ;</p> <p>MEUCCI, Simone. A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Dissertação. Mestrado em Ciências Sociais. UNICAMP;</p> <p>GUELFÍ, W. P. A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942. Dissertação. Mestrado em Educação. UFPR;</p> <p>SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no ensino médio: O que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação. Mestrado em Ciências Sociais. Universidade de Brasília;</p>	<p>1996</p> <p>1999</p> <p>2000</p> <p>2001</p> <p>2002</p>

	<p>RESES, Erlando. E com a palavra: os alunos - Estudo das Representações Sociais dos alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio, Dissertação. Mestrado em Ciências Sociais. Universidade de Brasília;</p> <p>SARANDY, Flávio Marcos Silva. A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação. Mestrado em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro;</p> <p>SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002). Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo;</p> <p>TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo.</p>	<p>2004</p> <p>2004</p> <p>2006</p> <p>2007</p>
Capítulos de livros	<p>MENDONÇA, S. G. L. Licenciatura em Ciências Sociais: problemas e perspectivas. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, Roberto Corrêa (Org.). Núcleos de Ensino. São Paulo: UNESP.</p> <p>SILVA, Ileizi L. F. O curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (1973-2005). In: OLIVEIRA, Márcio de (Org.). As ciências sociais no Paraná. Curitiba: Protexto.</p> <p>SILVA, Ileizi L. F. O ensino dos fundamentos sociológicos da educação: Pressupostos e metodologias. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Org.). Fundamentos teóricos-metodológicos das disciplinas da proposta curricular do Curso de Formação de Docente. 1ed. Curitiba: SEEDPR.</p>	<p>2005</p> <p>2006</p> <p>2008</p>
Textos em Jornais	<p>MORAES, A. C. Quem manda na educação no estado de São Paulo? Jornal da USP. São Paulo.</p> <p>MENDONÇA, S. G. L. A volta da Sociologia para o ensino médio: Será? Diário, Marília.</p>	<p>2006</p> <p>2008</p>

De uma forma geral, é a partir deste acúmulo que começaram a sobressair às tendências legítimas para a produção teórica sobre a temática³⁵. Sendo que a circulação desta produção passou a ser mais difundida a partir de 2005 com a criação do GT especializado no Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS), abrindo

³⁵ Cf. NEUHOLD, 2015.

espaço para a paulatina absorção da temática pelo espaço de produção científico acadêmico.

A estrutura dos GT's implica a organização da tarefa de classificar o pertencimento ou não ao grupo de pares. A coligação de pesquisadores dominante no interior do GT fará uso de mecanismos de aceitabilidade do que é legítimo ou não de debate e de divulgação em dado momento. A avaliação pelos pares, estratégia de avaliação acadêmica não somente nos GT's, mas também para aprovação de projetos de pesquisa e para a obtenção de financiamento, é um recurso eficiente para impor uma definição legítima de pesquisa que se aplica gradativamente nos diversos ambientes acadêmicos. (HEY, 2008, p. 148)

Com a instituição do GT foi possível debater de maneira mais qualificada, mediante as pesquisas, os aspectos teóricos e metodológicos sobre a disciplina e seu ensino.

Anita Handfas: Porque o que a gente tinha naquela época? Era só o GT Ensino e Sociologia da SBS.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça: Essa é a diferença (criação do GT). Foi onde virou o nosso espaço.

Luiza Helena: O GT de Ensino de Sociologia na SBS oportunizou mais essa divulgação dos trabalhos científicos que vinham ocorrendo.

Dentro desse universo de produção e circulação da temática, cabe destacar também o espaço conquistado nas reuniões da ANPOCS, ainda que na época os programas de pós-graduação em Ciências Sociais não participassem efusivamente no processo de legitimação da disciplina escolar. O caso é que mesmo discretamente a ANPOCS acabou se configurando como um espaço importante de divulgação para a temática, sobretudo pelo enfrentamento ao estigma negativo carregado pelas produções acadêmicas desenvolvidas nas Ciências Sociais que se encontram próximas às disciplinas da Educação.

Amaury Cesar Moraes: A Associação Nacional de Pós-graduação e

Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) participou desse processo. Muito por conta da Heloisa (Martins). Ela é que negociava os espaços pra a gente lá. De 2004 a 2008, eu participei de vários eventos e reuniões da ANPOCS. Era mais um espaço para discutirmos a Sociologia na escola média.

Heloisa Martins: Eu consegui abrir alguns espaços na ANPOCS. Propus fóruns, mesas redondas, etc. Se eu tenho uma característica é a de abrir espaço. E nós tivemos apoio.

Dessa maneira, o avanço dos debates sobre a disciplina escolar de Sociologia foi gerando novos questionamentos, o que acarretou em uma diversificação da produção teórica sobre a temática. Talvez seja possível catalogar esse período como uma conjuntura de renovação da disciplina, considerando que havia por parte dos especialistas a vontade manifesta de propor novos modelos de se ensinar sociologia. Convém dizer, que o ensejo por tal *upgrade* trouxe certo tipo de conflito entre pessoas com concepções de ensino mais *tradicionais* e outras ligadas a perspectivas menos *pragmáticas*, uma vez que “as temáticas produzidas são entendidas como tomadas de posição dos pesquisadores no espaço específico”. (HEY, 2008, p. 137)

Isto é, o estabelecimento de uma agenda intelectual para a pesquisa sobre o ensino de Sociologia passou pelo condicionamento do projeto de disciplina escolar determinado pelos indivíduos e grupos dominantes à época. De fato, esta fase de desenvolvimento dos domínios para a pesquisa e de construção da agenda intelectual não ocorreu de forma homogênea e sem concorrência. Àquela altura era possível perceber uma variedade de entendimentos sobre os contornos da disciplina escolar, circunstância que representava, até certo ponto, um antagonismo entre seus defensores. Contudo, mesmo com essas dissonâncias, em uma visão mais global, o que se tinha era um grande movimento de renovação da disciplina sendo configurado para atender ao discurso escolar.

Obviamente que isso representava que nas Ciências Sociais brasileiras haviam pessoas preocupadas em *pensar* sobre o desenvolvimento teórico e metodológico da disciplina, mas, sobretudo, representava que ali estava em formação um novo campo de pesquisa, com agenda e agentes próprios. Relembro aqui uma passagem do texto “*O mercado de bens simbólicos*”, onde Pierre Bourdieu diz que “diversamente de uma prática legítima, uma prática em vias de consagração

coloca incessantemente aos que ela se entregam a questão de sua própria legitimidade” (BOURDIEU, 2011, p. 155). Por isso, foi apropriado voltar um pouco atrás para entender como que pessoas, grupos, entidades e acontecimentos foram dando forma e direção científica para os assuntos relativos ao ensino escolar de Sociologia, o que acabou por gerar um novo espaço de produção para a disciplina.

Assim, tal e qual a discussão da seção anterior sobre a busca da identidade disciplinar via currículo, a pesquisa sobre a temática também passou a lograr a sua própria identidade, formulando questões e abordagens novas, mas, sobretudo, buscando se definir a partir da comunidade de especialistas identificados com o assunto e que nele encontrassem uma forma de interesse. E isso certamente foi à gênese do que temos acompanhado, pois a partir daí os propósitos passaram a se multiplicar. Com o passar do tempo foram sendo produzidas mudanças em seus interesses e procedimentos, caracterizando um movimento natural do processo de amadurecimento dos próprios pesquisadores e de seus trabalhos. O caso dos artigos e ensaios do começo do período de campanha pela reintegração da disciplina exemplificam bem essa progressão, haja vista que muitos deles tiveram seu teor questionado pela falta de cientificidade, mas ainda assim tiveram grande circulação e importância.

Esta é uma consideração difícil, mas no contexto de um campo de estudo em vias de formação quase tudo é passível de ser considerado, mesmo no caso de produções que não empregam todos os parâmetros científicos para descrever o que foi feito, mas que de alguma forma contemplam as expectativas de um trabalho elucidativo e, sobretudo, neste caso específico, textos que cumpriram com o papel mais político de construir argumentos para reforçar a ideia de que o ensino escolar de Sociologia deveria se inscrever no registro de um conhecimento disciplinar, com objetivos próprios e finalidades formativas específicas. Além disso, “é necessário dizer que nos primeiros anos eram as instâncias sindicais que conduziam os debates e davam espaço para a discussão sobre o ensino de Sociologia” (MORAES, 2011, p. 373). Talvez a consequência mais importante desta situação tenha sido a emergência de uma forma de escrever sobre o assunto.

Se num primeiro momento os textos e discursos concentravam-se mais em repercutir as implicações da reintegração da disciplina e sua importância a fim de mobilizar e respaldar o próprio movimento, com o tempo passou-se a encarar a

temática como um campo de pesquisa emergente, justamente, pela necessidade de se fornecer os elementos para pensar a existência teórica e metodológica da própria disciplina. Nesse contexto, é que a reflexão sobre o ensino escolar de Sociologia passava a se distanciar de um tom mais ensaístico e especulativo em favor de uma aproximação gradativa com o discurso científico. Desde então, tem-se dedicado “a analisar sob diferentes dimensões a presença da disciplina na escola básica, o que implica investigar sua história como disciplina escolar, os problemas concernentes à transposição didática dos conteúdos para o contexto escolar, ou ainda as questões relacionadas à formação do professor de sociologia”. (HANDFAS & MAÇAIRA, 2014, p. 48)

6. A legitimação da disciplina

A produção de uma disciplina escolar requer a criação de espaços de proposição, de consenso e de ajuste de perspectivas teóricas e metodológicas. Por essa razão, diz-se na literatura especializada que as disciplinas são uma das criações mais originais das culturas escolares³⁶, justamente, por essa dinâmica atribuída a sua existência. Seguindo esse raciocínio, é possível dizer que as mesmas são portadoras de uma materialidade histórica única e que, além disso, possuem a virtude notável de se transfigurarem. Para Antonio Vinão Frago (2007, p. 89), as disciplinas “transformam-se ou desaparecem, afastam-se e unem-se, repelem-se e absorvem-se. Mudam as suas denominações, modificam seus conteúdos. Vistas deste modo são organismos vivos”. Mas, sobretudo, são também espaços de poder, de um poder em concorrência, sendo precisamente essa concorrência que faz misturar nesses espaços uma série de interesses e agentes.

Dentre outras sentenças, uma disciplina escolar pode ser entendida como produto da determinação de um grupo e/ou comunidade que se apresenta ante ela mesma como especialista em seus domínios. Sua configuração passa necessariamente pelo crivo daqueles que a ela se dedicam, o que denota saber sobre a formação e as representações dos mesmos e as implicações que isto teve sobre a produção da disciplina. Neste caso não pode haver desagregação entre tais

³⁶ Entendidas como um conjunto de práticas e procedimentos historicamente constituídos sob a forma de um arquétipo no interior dos sistemas de ensino e das instituições escolares. (Cf. CHERVEL, 1999; JULIA, 2002; VINÃO FRAGO, 2007)

aspectos, pois isso poderia acarretar em uma compreensão incompleta desse contexto de produção. A exploração da lógica dos elementos envolvidos no processo e de suas frentes de atuação corresponde a uma tentativa de sintaxe da dimensão micropolítica da disciplina, lugar onde se articulam os interesses da própria comunidade disciplinar implicada.

De modo geral, com o processo de legitimação da disciplina escolar de Sociologia em andamento, a produção dos discursos sobre seu ensino alcançou importantes níveis de elaboração. Mesmo diante da complexidade institucional confrontada e das exigências impostas pela conjuntura, havia certa centralidade diante de alguns temas, como a reafirmação dos vínculos entre escola e universidade, a discussão sobre as responsabilidades dos cientistas sociais com o fomento da disciplina, o debate sobre os contornos disciplinares e os objetos do ensino, dentre outros. Isso sinalizava um ponto comum em todos os espaços que permeavam o contexto de produção da disciplina, que era a intenção predominante de oferecê-la da maneira mais apropriada, dando mais atenção a *como* e *o quê* da Sociologia poderia ser ensinado e aprendido na educação escolar.

Como a pretensão da reintegração da disciplina era alcançar a forma da lei, isto é, a sua ratificação, inexoravelmente, isso criou a necessidade de disputar o controle simbólico do contexto da produção. Então, agentes e instituições passaram a organizar suas atividades em duas direções complementares, “o saber acumulado da Sociologia e as necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do ensino médio e dos fenômenos sociais mais amplos” (SILVA, 2009, p. 20). Foi assim para o ensino de Sociologia durante algum tempo. Essa era a tônica. O debate feito à época primava pela motivação principal de se compreender e, particularmente, de melhorar tanto o ensino quando a aprendizagem em função da iminência de sua “volta” aos currículos.

Considerações finais

A Sociologia ou *vir-a-ser* de uma disciplina escolar

A análise feita nesta tese buscou caracterizar o processo de *vir-a-ser* disciplina escolar pelo qual a Sociologia passou recentemente na história curricular brasileira. Examinou-se atentamente o seu desenvolvimento durante os anos de 1996 a 2008, levando em conta toda a diversidade de circunstâncias que permearam esse processo e deram forma àquilo que Dominique Julia qualifica como uma “estranha alquimia” (JULIA, 2001, p. 33). A visão mais global relatada mostra que a conquista da obrigatoriedade da disciplina escolar de Sociologia resultou de um contexto de grande envolvimento de algumas pessoas vinculadas a grupos com interesses específicos e que por razões diversas atuaram na campanha.

Com o passar do tempo esse envolvimento foi se materializando em eventos, produções e representações que contribuíram para estabilizar determinados sentidos, o que corroborou com o seu processo de legitimação nos campos Educacional e das Ciências Sociais. O domínio dessa história nos faz perceber como que ao longo dos anos foi se integrando uma comunidade disciplinar como interlocutora dos assuntos relativos à produção do ensino e seus objetos, o que culminou na sua ratificação curricular. “Esse grupo foi responsável pelas primeiras participações em fóruns, reuniões, mesas--redondas e simpósios e no acompanhamento das discussões no Conselho Nacional de Educação até a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas três séries do ensino médio” (NILIN, 2015, p. 310).

Na medida em que essa comunidade disciplinar passou a conseguir estabelecer parâmetros de atuação na política e no campo acadêmico foi que a campanha passou a introduzir suas demandas de forma mais contundente, se constituindo ela própria – a comunidade – como sujeito da institucionalização da disciplina. Tal contexto *sui generis* se configurou a partir da coalizão de agentes e instituições que ao se alinharem passaram a promover a campanha e a desenvolver ações coletivas para a produção da disciplina. Criou-se uma espécie de associativismo que foi se tornando complexo e dependente desta comunidade e que culminou na própria reintegração da disciplina.

Com essa associação – somada a algumas experiências de formação de professores e pesquisas em andamento – começou-se a consolidar um espaço de encontro entre pesquisadores e professores universitários e da educação básica em eventos de todos os tipos³⁷, realizados para discutir não só o andamento da *campanha* pela obrigatoriedade, mas, sobretudo, as bases teóricas que a disciplina deveria adotar e os contornos do seu objeto de ensino. Sabia-se que a legitimidade da disciplina seria construída através das mobilizações e das articulações políticas, mas, sobretudo, sabia-se que ela seria, em grande medida, subsidiada pela criação de espaços de produção por parte da comunidade envolvida. Tais lugares foram caracterizados por indivíduos e instituições que atuaram com base em conhecimentos, emanando ideias e ações para a produção da disciplina.

O movimento de ratificação da disciplina passou pela consolidação destes espaços de práticas e reflexões. E o entendimento é que estes espaços funcionavam como espaços de lutas, no sentido de um “universo de ação socialmente construído” (HEY, 2008, p. 53), lugar onde se desenvolviam a reflexividade e os afrontamentos à medida que a disciplina ia se institucionalizando nas escolas e nos currículos. Assim, a comunidade disciplinar em formação existia como produtora e produto destes espaços, tal qual uma relação retroalimentada. O projeto político pedagógico da disciplina foi refletindo cada vez mais a conveniência das disposições subjetivas desta comunidade na sua busca por legitimação.

A tenacidade da campanha deveu-se muito a forma como a comunidade integrou a militância e a profissionalização com a pesquisa e o ensino, permitindo a participação de uma composição heterogênea de pessoas que buscavam defender suas ideias e expor suas convicções pessoais para tornar legítima a disciplina. A compreensão da natureza deste espaço de produção da disciplina é essencial, pois foi ela que comandou todas “as tomadas de posição, isto é, o sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes” (HEY, 2007, 89). O processo de ratificação avançou porque todos os capitais empregados foram se materializando em formas de legitimação da disciplina.

³⁷ Convém ressaltar, que a integração desta comunidade disciplinar apresentou um problema prático que foi a dificuldade de incluir os professores da Educação Básica no debate, mesmo diante de algumas experiências que permitiram esta interface. Talvez as razões para tal residam na incipiência da própria comunidade.

Destarte, em seu sentido mais acurado, o movimento de *vir-a-ser* disciplina escolar da Sociologia se desenvolveu as voltas de um pequeno grupo de cientistas sociais e educadores cujo aprimoramento da sua *função* ou *papel* para o ensino era que mais importava. E os espaços que este grupo encontrou foram conquistados, acima de tudo, pelo apoio institucional de certas entidades representativas e centros universitários interessados que o ensino escolar de Sociologia passasse a ter relevância enquanto *saber* e *conhecimento* para ajudar a qualificar o currículo e a formação oferecida ao público do Ensino Médio. Além do que, com reintegração da disciplina tivemos a criação de nova demanda profissional para os formados em Ciências Sociais, seja para dar aula ou para produzir materiais e recursos didáticos.

Referências bibliográficas

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 87, p. 131-143, jul. 2010.

ALVES, Ribamar. Projeto de lei n. 1.641, de 19 de agosto de 2003. Altera dispositivos do art. 36 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Transformado na lei n. 11684, de 02 de junho de 2008. Brasília, 19 ago. 2003. Brasília, 2003.

ANTONIADES, Andreas. Epistemic communities, epistemes and construction of (world) politics. *Global Society*, vol. 17, nº 1, 2003.

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? Tradução de Maria Lúcia Mendes Gomes, Regina Thompson e Vera Luiza Visockis Macedo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 107-142, jul. 2002.

APPLE, Michael W. Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 1019-1040, set. 2013.

AZEVEDO, Fernando. A Antropologia e a Sociologia no Brasil. In: *As ciências no Brasil*. v. 2. São Paulo: Melhoramentos, p. 353-399, 1955.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, jul/dez. 2001.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas Educacionais: Questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, p. 21-53, 2011.

BARBIER, Jean-Marie. A Educação: nem Prometeu nem Sísifo, uma intervenção. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.63-72, mai./ago. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BECKER, Howard S. Segredos e truques de pesquisa. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BECKER, Howard S. Falando da sociedade: Ensaio sobre as diferentes maneiras de representar o social. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1997.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Coisas ditas. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Revisão técnica de Paula Monteiro. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. Introdução, organização e seleção Sérgio Micelli. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2006.

BRASIL. 2008. Lei nº 11.684, de 2 junho de 2008.

BRIDI, Maria Aparecida (et al). Ensinar e aprender Sociologia no Ensino Médio. São Paulo: Contexto, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

CANCLINI, Néstor Garcia. Latino-americanos à procura de um lugar neste século. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANDIDO, Antônio. A Sociologia no Brasil. Tempo Social, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, jun. 2006.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de; MATTOS, Sérgio. Sociólogos & Sociologia. História das suas entidades no Brasil e no mundo. V. 1. São Paulo: Anita Garibaldi,

2005.

CICOUREL, Aron. Teoria e método em pesquisa de campo. Tradução de Alba Zaluar. In: Method and measurement in sociology, The Free Press, Nova Iorque, 6ª-edição, pg. 39-72, 1969.

COMBESSIE, Jean-Claude. O método em Sociologia: o que é, como faz. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

CHATEL, Elisabeth. Histoire de la constitution d'une discipline: les sciences économiques et sociales. Societe française, nº. 33, octobre-decembre, 1989.

CHATEL, Elisabeth; CARON, Paul; FENET-CHALAYE, Catherine; LE MERRER, Pascal; PASQUIER, Patrick; SIMULA, Luc. Enseigner les sciences économiques et sociales: Le projet et son histoire. Introduction à une réflexion didactique. 2ª éd. Institut National Recherche Pédagogique, 1993.

CHATEL, Elisabeth; GROOSE, Gérard; RICHET, Adeline. Professeur de sciences économiques et sociales au lycée: Um métier et um art. Collection Ressources Formation. CNDP. Paris: Hachette Éducation. 2002.

CHATEL, Elisabeth; GROOSE, Gérard. O Ensino Sociológico nos Estabelecimentos de Ensino Médio: entre problemas sociais e sociologia acadêmica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 99-111, jan./mar. 2014.

CHERVEL, André; COMPÉRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. In: Educação e Pesquisa. Vol.25, n. 2, São Paulo, Julho/Dezembro, 1999.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CORREA, Lesi. A importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2º grau. A questão da cidadania – Problemas inerentes ao estudo da disciplina em duas

escolas oficiais de 2º grau de Londrina – PR. Dissertação de mestrado em Educação, São Paulo, PUC-SP, 1993.

CORREA, Lesi et al. (org.). Laboratório de Ensino de Sociologia (Projeto de Extensão do Departamento de Ciências Sociais da UEL). In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. (Org.). Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Unijui, 2003.

COSTA, António Firmino. Cultura profissional dos sociólogos. Sociologia, Problemas e Práticas, Lisboa, nº 5, 1988.

CRONOS. Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil. Cronos, UFRN, Natal, v. 8, n. 2, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

DIAS, Rosanne Evangelista. Protagonismo de sujeitos e grupos nas políticas curriculares. Revista Periferia: educação, cultura e comunicação, vol. 04, nº. 1, jan-jul, 2012.

DURHAM, Eunice. Eunice Durham: a Sociologia e o currículo do ensino médio. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1627&lang=pt-br>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

DWYER, Tom; MARTINS, Heloisa Helena de Souza; CAVALCANTI, Josefa Salete. Carta enviada ao Conselho Nacional de Educação. Recife: Secretaria Geral da SBS, 28 mar. 2006.

DWYER, Tom. Carta aos secretários de educação. Campinas, 10 maio de 2007.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, São Paulo: USP, p. 89-106, 1955.

FERNANDES, Florestan. Sobre o trabalho teórico. Trans/Form/Ação, vol. 2, Marília, 1975.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: _____. A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 105-120.

FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. In: Revista Mediações, v. 02, n. 01, jan/jun, 1997.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Sobre o conhecimento escolar de sociologia. Londrina: Dissertação, Mestrado em Ciências Sociais, 2011.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Graga de Almeida Sampaio. 5ª edição. São Paulo: Loyola, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação e Sociedade, v. 20, n. 68, Campinas, Dezembro, 1999.

GALLINA, Simone. A disciplina de Filosofia no ensino médio. In: GALLO, Silvio & KOHAN, Walter Omar. (orgs.). Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio, 1996.

GIGLIO, Adriano. A sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências no Brasil – anos 40 e 50. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1999.

GIMENO SACRISTAIN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PEREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GINDIN, Julián. Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada. Revista Mexicana de investigación educativa. v. 13, n. 37, abr/jun, 2008.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. Tradução de Attílio Brunetta. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F; MARSH, Colin J. Studying school subjects: A guide. London: Falmer Press, 1996.

GOODSON, Ivor F. A construção social do currículo. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Ivor F. O currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Tradução de Jorge Ávila. Porto: Porto Editora, 1997.

GOODSON, Ivor F. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUELF, W. P. A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942. Curitiba: UFPR, 2001. (Mestrado em Educação)

GUIMARÃES, Elisabeth. Ensino de Sociologia no nível médio: De um passado intermitente à necessidade de reconhecimento presente. Ensino em Re-vista, v. 19, nº 01, jan/jun, 2012.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Jussara Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. BIB, São Paulo, nº 74, pp. 43-59, 2º semestre de 2012 (publicada em julho de 2014).

HEY, Ana Paula. Bourdieu epistêmico-prático: o espaço de produção acadêmica em Educação Superior no Brasil. Educação & linguagem, ano 10, n. 16, p. 86-105, jul/dez., 2007.

HEY, Ana Paula. Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil. São Carlos: EduUFSCar, 2008.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. Mediações, UEL, Londrina, v. 12, n. 1, 2007.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, nº1, jan./jun. 2001.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pg. 37 – 71.

LADOSKY, Mário Henrique; OLIVEIRA, Roberto Vêras de. O “novo sindicalismo” pela ótica dos estudos do trabalho. Revista Mundos do Trabalho, v. 6, n. 11, jan/jun, 2014.

LIMA, Jacob Carlos; CORTES, Soraya Maria Vargas. A Sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas Ciências Sociais. Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 416-435, set/dez., 2013.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pg. 73 – 94.

LOPES, Alice Casemiro. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, jul/dez., 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pg. 115 - 143.

MACHADO, Celso. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. Revista da Faculdade de Educação. 13 (1), p. 115 – 142, jan./jun., 1987.

MACHADO, Olavo. O ensino de Ciências Sociais na escola média. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, M. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, jan.-abr. 2009.

MELLO, Guiomar Namo. Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida. Revista Ibero-americana de Educação, n. 20, Mai/Ago, 1999.

MEUCCI, Simone. A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. 2000. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, Campinas.

MEUCCI, Simone. Gilberto Freyre e a Sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

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

MICELI, Sérgio. Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais. In: _____ (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. V. 1. São Paulo: Sumaré, p. 91-134, 1995.

MIGLIEVICH, Adélia Ribeiro. A Sociologia quando “saí” da Universidade: ilustrações para um debate. *Cadernos CERU, Série 2*, n. 10, 1999.

MILLS, Charles Wright. Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios. Seleção e introdução de Celso Castro. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MIRHAN, Lejeune. O Mercado de Trabalho e a Profissionalização do Sociólogo. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2015a.

MIRHAN, Lejeune (orgs.). Sociologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2015b.

MORAES, Amaury Cesar. O Veto: o sentido de um gesto. *Boletim Sinsesp*, São Paulo, p.10-12, nov. 2001.

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

MORAES, Amaury Cesar. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? In: Lejeune Mato Grosso de Carvalho. (Org.). *Sociologia e ensino em debate*. 1 ed. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2004, v. 1, p. 95-103.

MORAES, Amaury Cesar; TAKAGI, Cassiana Tiemi. Um olhar sobre o ensino de Sociologia: ensino e pesquisa. *Mediações*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 93-112, jan. /jun. 2007.

MORAES, Amaury Cesar. Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. In: Cadernos Cedes. Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set/dez. 2011.

MORAES, Amaury Cesar. Formação de professores de Sociologia no ensino médio: para além das dicotomias. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (Org.). Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais. Seropédica: UFRRJ, p. 35-52, 2012.

MORAES, Amaury Cesar. Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejado, ou seria o inverso? Educação e Realidade, v. 39, p. 17-38, 2014.

MORAES, Luiz Fernando Nunes. Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. 18º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NEUHOLD, Roberta. Contribuições do meio acadêmico-científico aos debates sobre o ensino de Sociologia na escola básica. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia. 26 a 29 de julho de 2011, Curitiba (PR).

NEUHOLD, Roberta. Sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar. 2014. 334 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NILIN, Daniele. A sociologia e a escola em debate nos Encontros Nacionais sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. *Ciências Sociais Unisinos*, n. 51(3), p. 251-260, set/dez. 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (Org.). *Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado*. 1 ed. Maceió: Evelina, vol. 1, 2015.

OLIVEIRA, Otair Fernandes; JARDIM, Antônio de Ponte. O retorno da sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: Uma luta que merece ser pautada. *APSERJ. Boletins Informativos*. 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, July-Dec., 2013.

PACHECO FILHO, Clovis. *Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu ensino no Brasil*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PENTEADO, Heloisa Dupas. O Sociólogo como professor no ensino de 1º e 2º grau. In: *Revista da Faculdade de Educação*. Vol. 7, n.º 2, p. 85 - 96, 1981.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Quem tem medo da Sociologia? Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Goiânia, 2002.

PEREIRA. Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

PEREIRA, Luiza Helena. A luta dos sociólogos pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. Comunicação apresentada na Mesa redonda “Ensino de Sociologia na Educação Básica: Balanço dos Anos de Campanha” durante o I

Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, Rio de Janeiro, jul. 2009.

PINTO, Luiz de Aguiar Costa; CARNEIRO, Edison. As Ciências Sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Capes, 1955. (Série Estudos e Ensaios – 6).

PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes Fernandes de (Orgs.). Leituras sobre Sociologia no ensino médio. Maceió: Edufal, 2007.

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas Educacionais: Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

SANTANA, Marco Aurélio. Entre a ruptura e a continuidade: visões da história do movimento sindical brasileiro. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n.41, v. 14, São Paulo, Outubro, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no ensino médio: O que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação. Universidade de Brasília, Brasília.

SARANDY, Flavio Marcos. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. Revista Espaço Acadêmico, ano I, nº 05, outubro/2001.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O debate acerca do ensino de sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. *Ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro*. Mediações, Londrina, v. 12, p. 67-94, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 4 edição. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. O lugar das ciências sociais no Brasil dos anos 90. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES). Universidade de São Paulo. 1990.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, Carmem Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (Orgs.). Nova LDB: trajetória para a cidadania. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002). 2006. 312 fl. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Ileizi. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, UFRN, Natal, v. 8, n. 2, 2007.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: *Sociologia: Ensino Médio*. Coordenação Amaury Cesar Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2010.

SORJ, Bernardo. Estratégias, Crises e Desafios das Ciências Sociais no Brasil. In: Sérgio Miceli. (Org.). História das Ciências Sociais no Brasil. São Paulo: Sumaré, v. 2, p. 309-341, 1995.

STROMQUIST, Nelly P. Educação Latino-Americana em tempos globalizados. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr., p. 72-99, 2012.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s/n, 2007.

TAKAGI, Cassiana Tieme Tedesco; MORAES, Amaury Cesar. O que as Propostas Curriculares Oficiais de Sociologia do Estado de São Paulo dizem aos professores? Apresentação de trabalho. GT4 Propostas Curriculares. Universidade Estadual de Londrina. 2008.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. Formação do professor de Sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006.

VILLAS-BÔAS, Gláucia Kruse. Apresentação. In: VILLAS-BÔAS, Gláucia (Org). A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas. Rio de Janeiro: IFCS / UFRJ, 1998. (Série Iniciação Científica, n. 8).

VINÃO FRAGO, Antônio. A história das disciplinas escolares. In: Revista brasileira de história da educação. N. 18, set/dez. 2008.

VINÃO FRAGO. Sistemas educativos, culturas escolares e reformas. Coleção

Política, Media e Estudos culturais. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernand; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

ZIMERMANN, Roque. Projeto de lei da câmara n. 9, de 14 de abril de 2000. Altera o artigo 36 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

YOUNG. Michael F. D. Knowledge and control: new directions for the sociology of education. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. Revista Brasileira de Educação. Vol. 16. nº 48. set/dez 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel. Os grandes debates no interior das Ciências Sociais, de 1945 até o presente. In: Para abrir as Ciências Sociais. Comissão Gulbenkian para a reestruturação das Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 1996.