

ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira¹
Luciana Gomes Ferreira²

RESUMO

Este artigo visa contribuir para a produção de reflexões sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica desde a implementação da Lei 11.684/08, analisando alguns dos desafios prementes nesse cenário. No primeiro momento, é apresentada uma discussão sobre o ensino de Sociologia, trazendo o histórico da disciplina e a legislação educacional pertinente. A discussão abrange, ainda, o dualismo entre bacharelado e licenciatura; uma reflexão de cunho pessoal sobre o que é ser aluno e ser professor de Sociologia; e, finalmente, uma discussão em torno do ensino de Sociologia e a formação de docentes. Finalmente, examina-se o Projeto Escola Sem Partido, atualmente em tramitação no Senado, e os desafios que potencialmente representa para o ensino de Sociologia na Educação Básica. Conclui-se que a institucionalização da Sociologia como disciplina escolar é ameaçada por iniciativas como o Projeto Escola sem Partido, pois elas criam dificuldades para o tratamento de temas básicos de estudo das Ciências Sociais, assim como para seu estudo a partir de uma perspectiva teórica crítica e desnaturalizadora.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; formação de professores; Projeto Escola sem Partido

Teaching sociology to high school students: teacher's view on contemporary challenges

Abstrac

This article intends to contribute to the reflective analysis of Sociology classes to high school students since the implementation of Law 11.684/08, investigating some crucial issues. First, we address the teaching of Sociology itself by tracing its history and presenting educational laws pertaining to it. The discussion includes the duality between bacharelado and licenciatura, bachelor's degree and teacher training diploma respectively. Moreover, we provide a personal observation on what constitutes being a Sociology student and being a Sociology teacher. We also offer an insight into the topics of teaching Sociology and training teachers. Finally, we examine "Projeto Escola Sem Partido" – a project aiming to remove political and social education from schools that is currently being considered by the Senate – and the potential challenges to teaching Sociology classes in schools. Initiatives such as this one threaten the institutionalization of Sociology as a subject to be taught at schools, since they pose a hindrance to the discussion of basic issues related to social sciences, as well as to its study through a critical perspective.

Key-words: teaching of sociology; training teacher; "Projeto Escola sem partido"

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todas as séries do ensino médio é recente. Ela foi garantida com a aprovação da Lei 11.684/08 (BRASIL, 2008), gerando a expectativa de profissionais da área de que a disciplina se consolide definitivamente no âmbito da escolarização brasileira, tal como as demais disciplinas já plenamente

institucionalizadas, como a matemática, a língua portuguesa, a história, a química. Essa expectativa se deve, em parte, ao caráter intermitente da disciplina (HANDFAS, 2015; MORAES, 2003; SILVA, 2007) nos currículos escolares, condizente com a própria institucionalização da área de Ciências Sociais em nosso país. É possível apontar, em alguns momentos dessa história, certas correlações com os períodos democráticos ou não de nossos governos e a oferta da disciplina nos currículos.

¹ Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Bacharel em Ciências Sociais e Doutora em Educação. Contato: rafareisao@gmail.com

² Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Mestre em Sociologia com ênfase em Antropologia. Contato: luciana.ferreira@ifrj.edu.br

A Sociologia enquanto ciência tem pouco mais de cem anos de história, o que já ajuda a explicar sua baixa institucionalização, se comparada às demais áreas de conhecimento, como a própria filosofia. No Brasil, a Sociologia, desenvolvida a partir do final do século XIX, tinha como caráter propulsor a busca por identidade nacional, bem como a compreensão do seu destino, realizada por elite branca e letrada, como Sylvio Romero e Tobias Barreto, que tinham certamente contato com a Europa, sobretudo a França de Émile Durkheim (SILVA, 2007). Tânia Silva (2007), pesquisando a trajetória da Sociologia em nosso país, caracterizou cinco períodos que apresentam paralelismo com a inclusão do ensino da disciplina em nossos currículos escolares.

O primeiro momento ocorreu de meados do século XIX ao início do século XX, chamado de Pioneirismo, haja vista o papel vanguardista da Escola de Recife, que passou a realizar estudos atrelados às condições histórico-culturais de seu tempo (SILVA, 2007, p.437). Nesse período, no tocante ao ensino de Sociologia, é possível fazer referência aos pareceres de Rui Barbosa, em 1870. Embora não tenham sido votados, eles propunham substituir a disciplina Direito Natural por Sociologia em cursos preparatórios e superiores. Outra iniciativa que merece destaque é Reforma Educacional proposta por Benjamin Constant em 1890, a qual, embora não tenha sido concretizada, propunha a disciplina como obrigatória nas escolas secundárias (MORAES, 2003).

O segundo momento de institucionalização da Sociologia no país foi localizado por Silva (2007) entre o início do século XX e meados da década de 1940, intervalo no qual houve a abertura da Escola Livre de Sociologia e Política da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, da Universidade do Distrito Federal em 1935 e da Universidade do Brasil em 1939. Nesse período, o ensino de Sociologia ganhou obrigatoriedade a partir de duas reformas educacionais. A primeira, a Reforma Rocha Vaz (1925-1942), que não apenas tornou obrigatória a disciplina, como instituiu sua cobrança nos exames vestibulares; e a Reforma Francisco Campos (1931) que ratificou a obrigatoriedade da Sociologia no ensino se-

cundário (Moraes, 2003). Interessante notar que o ensino de Sociologia esteve presente em nossos currículos durante o governo do Estado Novo de Getúlio Vargas, período não democrático de nossa história.

O terceiro momento da trajetória da Sociologia no Brasil é identificado entre meados da década de 1940 até o ano de 1968, quando foi decretado o Ato Institucional nº 5 na ditadura militar. Silva (2007) destaca que nesse período a produção sociológica em nosso país sofreu um abalo, tendo em vista as perseguições políticas e o exílio de muitos intelectuais. Destacam-se, à época, dois momentos para o ensino de sociologia. O primeiro foi a implementação da Reforma Capanema (1942 -1961) – nos últimos anos do Estado Novo, passando pelos governos democráticos de Dutra (1946 a 1951), Getúlio Vargas (1951 a 1954), Juscelino Kubitschek (1956 a 1960) e Jânio Quadros em 1961 –, que excluiu a Sociologia dos currículos, aparecendo apenas nos cursos Normais como Sociologia Educacional. O segundo momento se estende de 1961 a 1971, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, a partir da qual aquela disciplina passa a ter caráter optativo nos colegiais, podendo ser geral (Sociologia) ou específica (Sociologia de...) (MORAES, 2003).

O quarto período de institucionalização da Sociologia no Brasil, identificado por Silva (2007), se estende desde o ano de 1968 até a reabertura democrática do país, no final da década de 1980. Segundo a autora, foi um período em que a produção sociológica é realizada pelos intelectuais exilados e por institutos de pesquisas dentro das universidades, que tinham como temática direta ou indireta a democracia e o regime de exceção da ditadura militar. Amaury Cesar Moraes (2003) destaca três momentos importantes no que tange ao ensino de Sociologia nesse período: o primeiro, de 1971 a 1982, quando a disciplina, optativa, passou por grandes dificuldades de implementação por uma alusão ao socialismo; o segundo marco foi o próprio ano de 1982, quando foi revogada a Lei. 7.044/71, que estabelecia a profissionalização compulsória no ensino secundário, dando abertura para as disciplinas mais científicas; e entre os anos de 1982

a 1988, quando alguns estados, como São Paulo, passaram a incluir a disciplina de Sociologia no núcleo diversificado do currículo.

Finalmente, o quinto e último período de institucionalização da Sociologia identificado por Silva (2007) cobre desde o final do século XX aos tempos atuais. Com a abertura democrática e pluralidade de movimentos sociais, novas demandas têm surgido no âmbito da sociedade civil, trazendo para o campo sociológico temas de grande relevância. No que tange o ensino de Sociologia, há a implementação de uma nova LDB (9.394/96), que em seu art.36, §1º, inciso III dispõe sobre o “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Contudo, complementou-a um parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB nº15/98) que estabelecia que esses mesmos conteúdos fossem tratados de maneira interdisciplinar nas propostas pedagógicas das escolas, deixando indefinida a questão da obrigatoriedade de inclusão das referidas disciplinas.

Assim sendo, em julho de 2006, o CNE e a CEB apresentaram novo parecer, de número 38, a respeito da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Reiterando “a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para o processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas” (CNE/CEB, 2006), o parecer mencionou a proposta apresentada em 2003 pelo mesmo Conselho, de que fosse importante revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de modo que os dois conteúdos, Filosofia e Sociologia, também já fossem incluídos como obrigatórios no currículo do ensino médio. Propuseram a alteração do §2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº3/98 e a inclusão do §3º, de modo que a obrigatoriedade dos componentes curriculares fosse finalmente estabelecida. Tendo obtido votação favorável unânime, a partir de 2006, as escolas passariam a ter um ano de prazo para incluir em suas propostas pedagógicas os conteúdos de Sociologia e Filosofia, em ao menos um dos anos do ensino médio.

Avanço subsequente em relação ao tema aconteceu no ano de 2008 com a implementação da Lei 11.684 de 02 de junho, que alterou o artigo 36 da LDB/96, inciso IV, estabelecendo que: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008). Em sequência, a disposição da Resolução nº1 de 14 de maio de 2009 orientou sobre a implementação da Lei 11.684/08, definindo que: art.2º (I) em 2009, o ensino de Sociologia e Filosofia já deveria ser garantido em ao menos um dos anos do ensino médio; (II), até o ano de 2011, as disciplinas deveriam estar presentes em todas as séries nos cursos de até 03 anos; (III) até o ano de 2012, presentes em todas as séries nos cursos de 04 anos.

Diante disso, a disciplina de Sociologia, que no histórico de sua institucionalização no nosso país esteve em caráter intermitente, ora presente em nossos currículos, ora ausente, se depara com a situação de uma obrigatoriedade de oferta. Não obstante essa obrigatoriedade seja considerada positiva e pertinente para os alcances dos objetivos do ensino médio, ela coloca em reflexão e análise os currículos dos cursos de formação de professores de Sociologia/ Ciências Sociais para a Educação Básica, e a prática docente desses profissionais. Tais professores lecionam conteúdos muitas vezes considerados desinteressantes para o alunado por não serem cobrados em exames vestibulares ou por serem transmitidos de maneira academicista, visto que predominou na formação docente a orientação bacharelesca e menos pedagógica. Isso coloca em destaque um dualismo presente na história da formação inicial em Ciências Sociais: bacharelado x licenciatura.

BACHARELADO X LICENCIATURA

Na seção anterior, a partir dos estudos de Tânia Silva (2007), pudemos identificar os cinco momentos de institucionalização da Sociologia no Brasil, de maneira mais ampla. Nesta seção, iniciamos, contudo, trazendo as contribuições de Neves (2015) para demonstrar quatro momentos que o Ensino de Sociologia atravessou(a) no Brasil. O primeiro que vai de 1891 a 1941, quando se institucionaliza enquanto disciplina no ensino

secundário. O segundo momento entre as décadas de 1942 e 1981, quando a disciplina deixa de ser obrigatória. O terceiro momento entre 1982 a 2001, quando iniciou-se um processo de reinserção gradativa nos currículos escolares. E o quarto momento, conforme visto na seção anterior, quando a disciplina se torna obrigatória, a partir de 2008.

Destaca-se, contudo, que no momento de institucionalização ocorrido nas primeiras décadas do século passado, foram estabelecidas diversas instituições de ensino e pesquisa, sobretudo na década de 1950, quando Anísio Teixeira passa a fomentar a pesquisa no Brasil (HANDFAS, MAÇAIRA, FRAGA, 2015). Deste modo, é possível depreender um ramo da pesquisa tendo proeminência em relação à docência, que, conforme destacam Sardinha, Souza e Freire (2015, p. 285) “se manteve como tradição marcada por um conjunto de práticas reguladas pelos agentes do campo, que visavam inculcar nos estudantes de Ciências Sociais certos valores e padrões que os distanciavam da seara da docência”. Assim sendo, para os autores, criou-se um *habitus* bacharelado no curso, que prepara os alunos do curso de Ciências Sociais mais com os capitais típicos de pesquisa do que com as habilidades docentes necessárias para atuar no ensino médio, que comporta especificidades para o tratamento dos temas da Sociologia.

O campo de atuação do licenciado não é percebido como um campo positivo, em função do que foi destacado acima e também em função do locus de atuação desse professor licenciado. Em sua maioria, ele está lotado em escolas públicas estaduais e/ou municipais, que já carregam inúmeros estigmas, como a precarização do trabalho docente, traduzida em baixos salários, grandes quantidades de turmas e alunos, e baixo aporte didático disponibilizado (livros, mídias, equipamentos, etc.) e, ainda, a impossibilidade, muitas vezes, de conjugar ensino e pesquisa. Em vista disso, fomenta-se mais a formação do pesquisador. Aqueles que procuram a licenciatura o fazem por uma insatisfação com o ensino de Sociologia, quando a obtiveram na escola; por considerarem um conteúdo relevante de ser tratado nas escolas e com o público do ensino mé-

dio; e pela chance de inserção no mercado de trabalho, sobretudo com a promulgação da Lei 11.684/2008 (LEAL, JANSEN, NERIS, MENEZES, & BRANDÃO, 2015).

SER ALUNO(A) E SER PROFESSOR(A) DE SOCIOLOGIA

Poder pensar o ensino de Sociologia ganha um caráter especial quando se tem a oportunidade de visitar elementos da sua formação e ainda compartilhar experiências com seus colegas de turmas, atuais professores de Sociologia. Muitos seguiram a vida acadêmica, fazendo seus cursos de mestrado e de doutorado; muitos foram direto para a sala de aula da Educação Básica; e tantos outros conseguiram conjugar as duas coisas, mas sem pesquisar, necessariamente, a prática docente do professor de Sociologia, a adequação curricular do curso de licenciatura, a formação didática para a prática oferecida nas faculdades de Educação e/ou de Ciências Sociais.

Assumindo que o artigo admita alguns relatos de cunho mais pessoal, uma de nós, ex-aluna do curso de Ciências Sociais da UFJF, ainda no currículo 31A (tabela 01), faz isso nesta seção. Tomou-se como ponto de partida para esses relatos o questionamento oriundo não apenas, da então aluna do curso de Ciências Sociais da UFJF, mas também de seus colegas (veteranos ou “calouros”) sobre o que ensinar no ensino médio. A preocupação era latente, pois, sim, via-se, em grande parte, o magistério como uma possibilidade de se inserir no mercado de trabalho. Ainda que muitos trouxessem inúmeras inseguranças sobre “ser professor”; ser professor de Sociologia; ser professor de Sociologia em escolas públicas estaduais e/ou municipais; ser professor de Sociologia para alunos que não terão cobrado no vestibular esse conteúdo; ser professor de Sociologia em escolas com alto índices de violência; ser professor de Sociologia sem um aporte didático (afinal de contas entramos para o Plano Nacional do Livro Didático apenas em 2012); ser professor de Sociologia sem reproduzir conteúdos aprendidos como aluno de graduação em Sociologia, dentre tantos outros cenários que passavam em nossa mente. Ser professor de Sociologia tornou-se uma possibilidade real a partir de 2008, ainda que a atividade de pesquisa sempre nos seduzisse

e que, contraditoriamente, essa fosse a área com menores chances no mercado de trabalho.

O sentimento comum é o de que não saímos preparados da graduação (licenciatura e bacharelado) para o exercício do magistério, mas bem preparada para as atividades de pesquisa (no caso específico da autora/ ex-aluna do curso), pelos três anos de iniciação científica e pelas oportunidades de pesquisa de campo realizadas no Centro de Pesquisas Sociais da UFJF, que contribuíram para a realização de um mestrado e um doutorado, estes últimos na área de Educação. Entretanto, não foi no ensino de Sociologia que investiu suas pesquisas, mas na grande área à qual dediquei seu bacharelado, a Ciência Política/ Políticas Públicas Educacionais.

As poucas disciplinas cursadas na Faculdade de Educação, certamente, não foram suficientes para preparar para a docência, ainda que conseguisse dialogar com elas de maneira facilitada, haja vista a participação em projetos de iniciação científica com temáticas educacionais. Sem dúvidas, isso deu alguma vantagem, em relação aos colegas que não tiveram essa experiência, mas não o suficiente para enfrentar uma sala de aula com 40 adolescentes de ensino médio.

Assim, muitos de nós fomos para as salas de aulas lecionar Sociologia, sem muitas vezes saber por onde começar: se partiríamos pela discussão temática, pela discussão conceitual ou pela discussão teórica das Ciências Sociais. Ainda hoje, cada um de nós, sendo formado docente pela prática diária em sala de aula, encontra inúmeros desafios, que podem ser semelhantes ou diferentes a depender do perfil da escola e do alunado para o qual leciona. Evidentemente, aqueles que lecionam em instituições federais não encontram, via de regra, dificuldades estruturais, pois têm acesso a material didático e equipamentos multimídia, têm a possibilidade de conjugar ensino, pesquisa e extensão e ainda contam com a vantagem de poder dedicar-se exclusivamente àquela instituição. Por outro lado, podem concorrer em dificuldades semelhantes às dos colegas que atuam nas outras instituições públicas e particulares da rede de ensino, quando se deparam com alunos com defasagem de

aprendizagem, que não conseguem desenvolver adequadamente um raciocínio para elaborar um pensamento crítico (e muito menos transformar isso em um texto) e que não veem aplicabilidade do conteúdo (com o argumento de que este não é cobrado no vestibular), ou quando esses docentes se veem diante da dificuldade de desenvolver uma atividade basilar para a docência – a transposição didática dos conteúdos que foram aprendidos na graduação.

Assim, se a graduação não foi suficiente para nos formar docentes, e estamos nos constituindo enquanto tal pela nossa prática em sala de aula, tendemos a concordar com Nóvoa (2007), quando ele ressalta a importância de nos formarmos não pela prática, mas sim pela reflexão e análise que podemos fazer dela.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ensino de Sociologia, conforme já apresentado na primeira seção, ganhou destaque na nossa legislação educacional quando se percebeu a possibilidade de se realizar, através dele, alguns dos objetivos educacionais para os educandos do ensino médio prescritos nessa legislação. Contudo, os estudos sobre o ensino de Sociologia, ainda que estejam crescendo em ritmo acelerado, não se configuram como uma preocupação primária de alunos ou professores das graduações em Ciências Sociais, em sua grande maioria. Segundo Anita Handfas et al. (2015) embora as pesquisas na área de ensino de Sociologia não estejam tão restritas às faculdades de Educação, estando quase em igualdade nos programas de pós-graduação em Ciências Sociais, pouco se tem questionado sobre as reais condições de ensino de Sociologia na Educação Básica.

Ainda conforme a autora, dentre as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e em Ciências Sociais, destacam-se alguns temas em especial: I – estudos sobre a aplicabilidade da Sociologia no contexto escolar; II – pesquisas sobre o contexto-histórico mais amplo do ensino de Sociologia; III – pesquisas documentais que analisam os programas de ensino e as diretrizes curriculares, recursos didáticos e relatórios de estágios desenvolvidos pelos

alunos licenciandos.

Sayonara Leal *et al.* (2015), refletindo sobre a formação de professores de Sociologia no Distrito Federal, identificou alguns problemas nessa formação que, de certo modo, podem ser generalizados. Entre os problemas identificados, destacam-se a falta de integração entre Departamento de Ciências Sociais, Faculdade de Educação, Secretaria de Educação e escolas públicas e privadas, ou seja, entre as esferas que formam a arquitetura institucional para o ensino de Sociologia; a dificuldade para início dos estágios; a falta de informação sobre a carreira docente; as poucas disciplinas específicas para a licenciatura oferecidas pelo Departamento de Ciências Sociais, e podemos incluir aqui, nas faculdades de Educação; a pouca prática de ensino e as escassas oportunidades de planejamento de aulas, já que na maioria das vezes o graduando passa a maior parte do estágio observando, com a oportunidade de atuar uma única vez (momento em que é avaliado pelo professor regente da turma); e, dentre outros pontos, a dificuldade de relacionar a disciplina com o cotidiano do aluno, que entendemos ser a dificuldade de realizar a transposição didática dos conteúdos densamente teóricos da graduação.

Formar adequadamente os professores de Sociologia vai além de uma preocupação institucional, mas se insere num cenário mais amplo de formação de professores, enquanto uma política de Estado, que visa garantir um direito social de crianças e adolescentes: a educação de qualidade. Conforme destaca Cláudio Rocha (2015, p. 95): “Entendemos que a promoção da aprendizagem profissional aparece com um desafio de primeira ordem no início do século XXI. No campo de formação docente, este imperativo é atravessado por reclamos em torno da articulação teoria e prática”. É nesse panorama que em junho de 2010 foi decretado o Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da CAPES. Os objetivos do PIBID³ corroboram diretamente para resolução de problemas enfrentados na formação docente, já que visa:

- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e a educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A articulação entre a teoria e a prática necessárias à formação dos docentes é essencial para atender os objetivos presentes em toda uma organização curricular do conteúdo de sociologia no Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Sociologia para o Ensino Médio (PCNEM), no Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC-MG, considerando a localização da UFJF e a origem da maior parte do seu público estudantil) e, por fim, nas discussões recentes da Base Nacional Comum Curricular do Ministério da Educação. Todos, sem exceção, falam do desenvolvimento de uma prática articulada com a teoria, mas não academicista, de maneira que o conteúdo de Sociologia se torne interessante para o aluno do ensino médio e que não seja passado de maneira simples. Ou seja, que cumpra seu papel de compartilhar teorias e conceitos científicos com fins de praticar o estranhamento e a desnaturalização.

Interessante ressaltar que, conforme a apresentação dos objetivos da Base Nacional Comum Curricular⁴, ela tem um papel importante na formação de professores. Além de garantir conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e aprimoramento durante sua trajetória, ela pode orientar a construção do currículo e do projeto político pedagógico da escola e contribuir na definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento,

³ Fonte: disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>

⁴ Fonte: Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>

bem como das políticas de avaliação. A Base objetiva, ainda, atualizar os processos de produção de material didático (o que para a área de sociologia é fundamental) e colaborar para a discussão da política de formação inicial e continuada de professores.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

Conforme visto nas seções anteriores, os desafios postos ao desenvolvimento do ensino de Sociologia na Educação Básica em nosso país estão associados a diversos fatores. A trajetória das Ciências Sociais no Brasil é marcada por uma dualidade entre bacharelado e licenciatura, com a desvalorização desta frente àquela. Tampouco a Sociologia conseguiu consolidar historicamente sua inserção nos currículos da Educação Básica, apresentando uma presença intermitente nesse segmento. Consequentemente, a constituição da Sociologia como ciência avançou mais intensamente que a Sociologia como disciplina escolar, acarretando em comparativamente menos reflexões, estudos e pesquisas sobre o ensino de Sociologia nos níveis mais básicos de formação humana (SILVA, 2005).

A reintrodução da Sociologia em todas as séries do ensino médio advinda com a aprovação da Lei 11.684/08 foi acompanhada pelo incremento da produção acadêmica sobre a Sociologia como disciplina escolar, assim como da produção de materiais didáticos e da promoção de eventos especializados sobre a temática. Contudo, a recente ascensão de propostas de leis que visam combater uma suposta doutrinação política e ideológica do ensino escolar representa uma potencial ameaça ao desenvolvimento de um processo educacional autônomo e que contribua para a formação de cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas – ou seja, cerceia o pleno exercício do valor da Sociologia no currículo do ensino médio conforme reconhecido pelo Parecer n. 38/2006 do CNE e CEB.

Aquelas propostas de lei têm provocado diversas críticas de educadores e segmentos da sociedade civil. No mês de julho do presente ano, profissionais da educação se organizaram para expressar suas preocupações frente a tais projetos. Em São Paulo, 20 colégios particulares tradicionais se manifestaram publicamente contra essas iniciativas, por considerá-las impeditivas ao trabalho pedagógico⁵. No dia 13 de julho deste ano, houve o lançamento da Frente Nacional contra o Projeto⁶ Escola sem Partido no Rio de Janeiro, em evento no qual debateram-se os prejuízos para a educação brasileira representados pelo Projeto Escola sem Partido⁷.

O que verdadeiramente está acontecendo é que o conceito de ‘*gênero*’ está sendo utilizado para promover uma revolução cultural sexual de orientação neo-marxista com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar. (...) Se esta submissão [do feminino ao masculino através da família] é consequência da biologia, não há nada a que se fazer. Mas se ela é uma construção social, ou um gênero, então, a longo prazo, ela poderá ser modificada até chegar-se à uma (sic) completa igualdade onde não haverá mais possibilidade de opressão de gênero, mas também onde não haverá mais famílias, tanto as heterossexuais como demais famílias alternativas. Neste contexto a educação caberia como uma tarefa exclusiva do Estado, e não existiria (sic) mais traços diferenciais entre o masculino e o feminino. Em um mundo de genuína igualdade, segundo esta concepção, todos teriam que ser educados como bissexuais e a masculinidade e a feminilidade deixariam de ser naturais. (FERREIRA, 2015, p. 17).

A crítica à dita “ideologia de gênero” na educação expressa, de fato, uma tentativa de proibir que se ensinem conteúdos e conceitos concernentes aos estudos de gênero e sexualidade – campo de estudos construído em sólidas bases acadêmicas e cujas pesquisas possuem reconhecimento da comunidade científica nacional e internacional. O parágrafo do PLS 193/16 reproduzido anteriormente expõe uma proposição que visa impedir a abordagem de temas referentes a gênero e orientação sexual nas escolas, sob a alegação de que estes podem destoar dos valores religiosos e

⁵ Conforme informação contida na matéria disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/07/10/educadores-reagem-a-projeto-escola-sem-partido.htm> Acesso em 19 jul. 2016.

⁶ Utiliza-se neste texto a referência à proposta como “Projeto” por se tratar de um Projeto de Lei submetido ao Parlamento. Reconhece-se também sua inscrição como “Programa”, mantido em algumas referências.

⁷ Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8228> Acesso em 19 jul. 2016.

morais dos alunos e de seus responsáveis. Logo, sob o pretexto de garantir uma suposta neutralidade nas instituições de ensino, o Projeto Escola sem Partido instaura a possibilidade de cercear a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, assim como coibir potencialmente o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas – direitos garantidos pelo artigo 206 da Constituição Federal.

Esse fenômeno evidencia como propostas de “desideologizar” a educação, como o PLS 193/16, podem atuar, de fato, para coibir a prática docente. Sob a alegação de promoção de interesses, concepções e opiniões próprias do professor, assim como defendendo que questões morais não devem ser estudadas em disciplinas obrigatórias⁸, determinados conteúdos e / ou perspectivas teóricas podem ser excluídos de planos de educação, currículos ou materiais didáticos e sua abordagem por docentes, reprimida. Tais iniciativas representam, por conseguinte, uma ameaça ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e à liberdade de aprender e ensinar previstas na LDB.

A própria institucionalização da Sociologia, processo examinado no presente texto, também se vê ameaçada por iniciativas como o PLS 193/16. Eles criam dificuldades para o tratamento de temas básicos de estudo das Ciências Sociais, assim como para seu estudo a partir de uma perspectiva teórica crítica e desnaturalizadora – a qual pode ser julgada como “doutrinadora”. Contrapõem-se, inclusive, ao que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular Sociologia no ensino médio, o qual teria o papel de “praticar o estranhamento e a desnaturalização, fazendo do senso comum, da intolerância, dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas objetos privilegiados de sua leitura crítica”⁹. A defesa de não apresentar conteúdos ou abordagens que supostamente ferem valores morais é uma proposição ambígua, que pode levar a exclusão de conteúdos científicos e desnaturalizadores com base nos valores de quem o julga.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº 38 de 07 de julho de 2006*. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Recuperado em 30 abril, 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº 15 de 01 de junho de 1998*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Recuperado em 30 abril, 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf

BRASIL. *Lei 11684 de 02 de junho de 2008*. Altera o art.36 da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

BRASIL. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 17 março, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. MEC. SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. 2013. Recuperado em 30 abril, 2016, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192

BRASIL. MEC. SEB. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Volume 03. 2006. Recuperado em 30 abril, 2016, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

BRASIL. MEC. SEB. *Base Nacional Comum Curricular*. Documento preliminar. 2016. Recuperado em 30 abril, 2016, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

BRASIL. MEC. SEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 2010. Recuperado em 30 abril, 2016, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

FERREIRA, I. L. (2015). Requerimento de informação nº 565/2015, de 20 de maio de 2015. Requer ao Ministro de Estado da Educação Saúde informações sobre o Documento Final do CONAE – 2014,

⁸ Conforme um dos objetivos expostos pelo movimento Escola sem Partido em seu site. Disponível em: <http://escolasempartido.org/objetivos> Acesso em 17 jul. 2016.

⁹ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CIH&tipoEnsino=TE_EM

assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação, como passo na articulação da educação nacional como política de Estado, no qual define, contrariamente ao que foi estabelecido durante a votação do PNE nesta casa, a ideologia de gênero como diretriz obrigatória para o PNE, o planejamento e as políticas educacionais no Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados. Recuperado em 03 de fevereiro, 2016, de: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1337320.pdf>

HANDFAS, A., & MAÇAIRA, J. P. (2015). Um balanço do campo. In: Handfas, A., Maçaira, J. P., & Fraga, A. B. (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções* (pp. 25-48). 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras.

HANDFAS, A., MAÇAIRA, J. P., & FRAGA, A. B. (org.) (2015). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras.

LEAL, S., JANSEN, V., NERIS, K., MENEZES, F., & BRANDÃO, A. C. L. (2015). Saberes docentes para o ensino de sociologia nas escolas do Distrito Federal: reflexões sobre a formação dos licenciandos em Ciências Sociais da Universidade de Brasília. In: Handfas, A., Maçaira, J. P., & Fraga, A. B. (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções* (pp. 49-66). 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras.

MALTA, M. (2016). Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Senado Federal. Recuperado em 19 julho, 2016, de: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getTexto.asp?t=192255&c=PDF&tp=1>

MINAS GERAIS. SEE (n.d.) *Currículo Básico Comum – Sociologia* (Ensino Médio). Recuperado em 30 abril, 2016, de: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B759CF1BC-DE72-4C1E-934E-9179D96BAADB%7D_PC%20SOCIOLOGIA%202008_reviz2010-07-15.pdf

MORAES, A. C. (2003). Licenciatura em Ciências Sociais e o ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo social*, 15(1), 05-20. Recuperado em 20 março, 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001

NEVES, A. B. M. (2015). Sociologia no ensino médio: com que “roupa” ela vai? In: Handfas, A., Maçaira, J. P., & Fraga, A. B. (org.). *Conhecimento escolar*

e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções (pp. 87-100). 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras.

NOVOA, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra ministrada no Sindicato dos professores de São Paulo (SINPRO-SP), São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 05 maio, 2016, de http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoalivreto_novoa.pdf

ROCHA, C. C. T. (2015). *Saberes da Docência Aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia*. Jundiaí: Paco Editorial.

SARDINHA, A.C.S., Sousa, M.P., & Freire, T. P. (2015) Formação de habitus docente em ciências sociais na UFMA. In: Handfas, A., Maçaira, J. P., & Fraga, A. B. (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções* (pp. 281-294). 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras.

SENADO. Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016, que dispõe sobre Incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”.

SILVA, I. F. (2005). *A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes (experiências e práticas de ensino)*. Simpósio Estadual de Sociologia, Secretaria de Estado de Educação do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

SILVA, I. F. (2007). A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Revista Cronos*, 8(2), 403-427. Recuperado em 05 abril, 2016, de <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>

SILVA, T. E. M. (2007). Trajetórias da Sociologia Brasileira: considerações históricas. *Revista Cronos*, 8(2), 429-449. Recuperado em 05 abril, 2016, de: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1849>

SOUZA, D., REGHIN, M. S., & GOMES, A.F. (2015) A formação de professoras de Sociologia: o debate sobre os modelos formativos e algumas hipóteses de pesquisa. In: Handfas, A., Maçaira, J. P., & Fraga, A. B. (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. 1 ed. – Rio de