

#DitaduraNuncaMais

**MARCELO
CIGALES**
(ORGANIZADOR)

**O
ENSINO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS
EM PERSPECTIVA
INTERNACIONAL**

editorial
SOL



Copyright © Editora Café com Sociologia LTDA, 2025.

1ª edição – 2025

Normatização e Edição: Fabio Monteiro de Moraes

Revisão: Letícia Santos Rodrigues

Diagramação: Fabio Monteiro de Moraes

Capa: Cristiano das Neves Bodart

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O Ensino de Ciências Sociais em Perspectiva Internacional / (organizador) Marcelo Cigales –
1ed. – Macció, AL : Editora Café com Sociologia, 2025.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87600-63-5

1. Ciências sociais - Estudo e ensino I. Cigales, Marcelo.

24-245844

CDD-300.7

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Ciências sociais : Estudo e ensino 300.7

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

REFERÊNCIA

CIGALES, Marcelo. **O Ensino de Ciências Sociais em Perspectiva Internacional** 1. ed. Macció, AL:
Editora Café com Sociologia, 2025.

Editora Café com Sociologia

CNPJ: 32.792.172/0001-31

Rua Manoel Fernandes da Silva, n. 23, Quadra E, Tabuleiro dos Martins

Macció-Alagoas. CEP. 57081011

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro para fins comerciais sem prévia autorização da Editora Café com Sociologia.

CONSELHO EDITORIAL CAFÉ COM SOCIOLOGIA

Chefe Téc. Editorial

Cassiane da C. Ramos Marchiori - *Editora Café com Sociologia*

Editor gerente

Cristiano das Neves Bodart - *Universidade Federal de Alagoas (UFAL)*

Vice-diretor gerente

Roniel Sampaio-Silva - *Instituto Federal do Piauí (IFPI)*

CONSELHO EDITORIAL DO SOL

Renato Ortiz (Unicamp)

Sadi Dal Rosso (UnB)

Glaucia Villas-Boas (UFRJ)

Marcelo Ridenti (Unicamp)

Mike Featherstone (University London)

Carlos Benedito Martins (UnB)

Luís Roberto Cardoso Oliveira (UnB)

Gerald Delanty (University Sussex)

COMITÊ EDITORIAL

César Alessandro Sangrillo Figueiredo - *Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Brasil.*

Fernanda Feijó- *Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil.*

Igor Martinache- *University Paris VII, Diderot, França.*

Joaquim Fialho - *Universidade Lusíada (CLISSIS), Portugal.*

Marluci Menezes - *Laboratório Nacional de Engenharia Civil (LNEC), Portugal*

Ricardo Manuel Ferreira de Almeida - *Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego - Instituto Politécnico de Viseu (ESTGL), Portugal.*

Thiago de Jesus Esteves - *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), Brasil.*

Thiago Ingrassia Pereira - *Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil.*



*Conheça outros
livros da editora*



Sumário

Prefácio <i>Diego Pereyra</i>	9
Apresentação – A internacionalização do campo do ensino de Sociologia <i>Marcelo Cigales</i>	17
Parte 1: Democracia, cidadania e tecnologias digitais na educação	39
Por perspectivas democráticas na educação em Ciências Sociais <i>Raenyn Connell</i>	41
Cidadania e ensino de Sociologia no contexto de crise democrática: um convite <i>Amurabi Oliveira</i>	55
Como o ensino da Sociologia pode fortalecer a cidadania? Algumas reflexões baseadas no caso francês <i>Igor Martinache</i>	71
Pensar sobre a realidade social a partir da sala de aula <i>Isabelino Siede</i>	91
Formação de professores e ensino de Sociologia por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS): o caso uruguaio <i>Dinorah Motta de Souza</i>	111
Visões e passos iniciais para uma rede internacional de ensino de Sociologia de educadores globais <i>Annette Tézli, Katherine Lyon Sultan Khan</i>	135

Parte 2: História, livros didáticos e educação étnico-racial na pesquisa **165**

A importância de se levar à sério as instituições: apontamentos sobre o estudo da história do ensino da Sociologia 167

Juan Pedro Blois

Livros de introdução à Sociologia no Brasil (1917-1950): uma perspectiva histórica 191

Cristiano das Neves Bodart

Os sistemas de produção no ensino das Ciências Naturais por meio de livros didáticos publicados na Espanha (1965-1990) 223

Ana Maria Badanelli Rubio

Cecília Valbuena Canet

Os livros didáticos de Sociologia no Brasil 257

Ana Martina Baron Engerhoff

O que o Primeiro Congresso Internacional de Ensino de Ciências Sociais tem a dizer sobre os Estudos Étnico-Raciais? 281

Ana Clara Damásio

Sobre os autores 301



Prefácio¹

¹ Traduzido por Marcelo Cigales.

É um prazer prefaciá-lo este livro, que apresenta as principais contribuições do Primeiro Congresso Internacional de Ensino de Ciências Sociais, realizado em Brasília, em 2023. O livro evidencia o grau de amadurecimento das discussões de um campo em processo de rápida expansão institucional, especialmente no Brasil, mas também na Argentina e em outros países. A leitura deste volume, portanto, convida-nos a fazer novas perguntas e a desvendar os desafios de incluir as Ciências Sociais no centro dos debates educacionais na América Latina.

Os tempos atuais são, sem dúvida, complexos. Exigem uma reflexão profunda sobre as políticas educacionais em um contexto particular de disputas sobre o significado da educação de qualidade. Nesse cenário, as justificativas autoritárias, excludentes e meritocráticas para reorientar o sentido da escola estão aparecendo cada vez com mais frequência. Isso implica colocar a Sociologia, a História, a Ciência Política, mas também a Antropologia e a própria Pedagogia como parte de uma agenda necessária para desenvolver políticas educacionais verdadeiramente transformadoras na região.

O livro reúne uma série de dimensões de análise (democracia, cidadania, tecnologias digitais, história, materiais didáticos e educação étnica) que mostram a variedade do campo de discussão. Mas, ao mesmo tempo, esses temas fornecem uma estrutura para interpretar as possíveis tensões na gestão da educação, o papel dos atores

educacionais e as condições da ação pedagógica em nossos países. Portanto, em primeiro lugar, gostaria de explorar e discutir, ainda que de forma breve, algumas dessas tensões. Em seguida, gostaria de apresentar algumas categorias analíticas que poderiam ser consideradas para aprofundar e enriquecer os estudos comparativos. Por fim, oferecerei uma reflexão sobre o significado da produção e do uso da pesquisa sobre o ensino de Ciências Sociais.

Sem dúvida, o principal desafio da gestão educacional atual é a resolução da tensão entre qualidade e inclusão. Separar essas duas noções significa a naturalização de privilégios e a aceitação de normas e critérios mercantis no acesso à educação. Pelo contrário, assumir que esses dois valores não são antagônicos e que fazem parte da mesma fórmula implica uma posição política, ética e pedagógica associada ao direito à educação. Portanto, é preciso aceitar que são categorias complementares, mesmo considerando suas complexidades e tensões permanentes.

Dessa forma, a inclusão é entendida, por um lado, como um processo de construção permanente, associado a transformações e demandas sociais e a um senso de justiça. Por outro lado, a qualidade não deve ser definida como um atributo privilegiado de certas minorias ou elites culturais. Ao contrário, deve ser uma meta democrática, em um contexto em que o Estado pode e deve garantir o acesso, a retenção e a graduação dos alunos em condições estruturais suficientes, a necessária aprendizagem significativa e a construção de conhecimentos com real impacto social.

Atualmente, alguns movimentos pedagógicos (com o apoio de certas demandas sociais carregadas de hostilidade) estão pressionando pelo afastamento das Ciências Sociais dos ambientes escolares. Por um lado, há uma exigência de privilegiar exclusivamente o ensino linguístico e matemático. Por outro lado, disciplinas como

a Sociologia e outras áreas correlatas são percebidas como uma ameaça à ordem social. No entanto, elas são essenciais para contextualizar e desnaturalizar a realidade social. Assim, o ensino das Ciências Sociais poderia promover e demonstrar conquistas de aprendizagem relevantes e produções significativas de conhecimento. Isso é um requisito para que os estudantes que passam pela escola possam, ao concluir sua formação, atuar como cidadãos críticos, trabalhadores eficientes, gestores inovadores ou especialistas e peritos comprometidos. Nesse sentido, as Ciências Sociais constituem um conteúdo indispensável tanto para a construção da cidadania quanto para a constituição de um mercado de produtores e consumidores responsáveis.

Também é necessário considerar a importância da formação docente e do investimento em tecnologia nesse processo. Os docentes desempenham um papel fundamental na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, na adaptação curricular para atender à diversidade dos estudantes e na criação de um ambiente educacional que promova a equidade e o respeito. Da mesma forma, é crucial abordar a brecha digital e a acessibilidade à tecnologia no contexto educacional atual. Garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades para acessar recursos tecnológicos e uma educação *on-line* de qualidade é essencial para promover a inclusão e a equidade no ensino das Ciências Sociais.

Uma segunda tensão possível surge entre a autonomia e a heteronomia dos projetos curriculares e o papel dos atores envolvidos. Nesse sentido, o peso do currículo entra em conflito com as necessidades e os limites de docentes e estudantes para escapar das prescrições impostas. A autopercepção do docente, seja como

um executor fiel dos conteúdos curriculares, seja como um soberano da sala de aula, capaz de aplicar seu próprio projeto pedagógico, implica diferentes modelos e funções para a escola.

Outra tensão pode ser identificada entre as demandas por uma educação universal e a necessidade de reconhecer as diversidades e os contextos locais. Nesse sentido, é necessário refletir sobre a aplicação de um currículo único em todo o território nacional ou a definição dos conteúdos e atividades de ensino pelas elites e pelos atores institucionais de cada região. Esta última opção pode ser benéfica se forem consideradas as especificidades culturais ou linguísticas de determinadas populações, bem como as demandas específicas da dinâmica produtiva local. No entanto, uma localização curricular excessiva pode aprofundar a fragmentação do sistema educacional em algumas regiões. Além disso, pode até levar à imposição de valores culturais que favorecem certas minorias políticas e/ou étnicas, as quais controlam os mecanismos de dominação simbólica em determinados contextos sociais, excluindo outros grupos e populações.

Além dessas tensões, este livro demonstra as potencialidades dos projetos de pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem das Ciências Sociais em diferentes países e regiões. No entanto, a possibilidade de consolidar estudos comparativos implica enfrentar um conjunto de desafios teóricos e metodológicos. Em princípio, é necessário reconhecer que, em termos disciplinares, as Ciências Sociais (particularmente a Sociologia) refletem um conjunto de características nacionais. Dessa forma, a história da Sociologia se expressa em casos nacionais, em diálogo e tensão com a tradição sociológica internacional ou global.

Assim, ao estabelecer comparações entre diferentes casos nacionais, é pertinente considerar uma série de fatores e indicadores que

explicam cada um dos processos de institucionalização local ou nacional das Ciências Sociais. Em primeiro lugar, devem ser consideradas as dimensões mais comuns, relacionadas à organização econômica, ao desenvolvimento tecnológico e à dinâmica das tradições e do sistema político. Em segundo lugar, surge uma importante chave analítica vinculada às diferenças nos sistemas educacionais e nas histórias particulares das instituições escolares, bem como em suas funções políticas, econômicas e sociais.

Em terceiro lugar, é necessário incluir uma análise dos processos de profissionalização de cada uma das disciplinas na área das Ciências Sociais, em relação ao volume e à dinâmica dos mercados de trabalho na academia, no Estado e em outros âmbitos da sociedade civil e do mercado privado. Existe um consenso sobre o problema de certa lacuna entre a formação e a inserção laboral na área das Ciências Sociais. No entanto, parece difícil estabelecer relações claras entre os projetos curriculares, as qualificações e o emprego. Nesse ponto específico, o desafio será resolver algumas tensões analíticas entre a Sociologia da Educação e a Sociologia do Trabalho e das profissões.

Dessa forma, podem ser pensadas estratégias teórico-metodológicas que vinculem os conhecimentos adquiridos na escola aos fatores de empregabilidade. Reconstruir as trajetórias sociais dos estudantes – desde sua passagem pela escola até a inserção no mercado de trabalho – pode ser uma abordagem promissora. No entanto, para que essa análise seja produtiva, é essencial que a certificação de competências não seja vista como o único determinante de sucesso na empregabilidade. Essa mudança de perspectiva permitiria à escola ultrapassar o papel de mera transmissora de co-

nhecimentos técnicos, posicionando-a como um espaço democratizador que promove ambientes favoráveis à compensação social e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Em quarto lugar, também é necessário incluir nas equações comparativas um estudo contextual sobre os processos de construção dos Estados nacionais, suas burocracias especializadas, o desenvolvimento dos mercados de informação técnica e sua capacidade de orientar as políticas públicas e as decisões políticas. Em quinto lugar, seria relevante considerar estudos sobre as dinâmicas dos mercados editoriais e os usos de materiais e documentos didáticos, como manuais e guias de orientação docente. Por fim, embora não menos importante, deve-se ponderar o lugar das agendas socioculturais. Nesse sentido, é fundamental considerar os mitos de origem, as tradições literárias locais e o desenvolvimento de questões sobre as singularidades locais e nacionais, que impactam o desenvolvimento e a transformação social.

Finalmente, questiona-se a finalidade e o significado dos diversos trabalhos apresentados nesta obra. Embora essa reflexão precise ser aprofundada, especialmente com o intuito de consolidar e expandir essa agenda de pesquisa, é importante considerar, por um lado, que o currículo escolar, os manuais e a pesquisa histórica, em conjunto, constroem uma memória celebratória (institucional e coletiva) das Ciências Sociais. Esse processo contribui para fortalecer identidades disciplinares (oferecendo uma segurança ontológica) e cria consensos plurais, o que facilita o intercâmbio e o aprendizado entre pesquisadores e grupos de trabalho. Por outro lado, essas pesquisas também têm um caráter contracelebratório, ao recuperar silêncios, esquecimentos, perspectivas e experiências marginalizadas. Dessa forma, o objetivo central deste trabalho é possibilitar o encontro de diversas vozes, todas as vozes possíveis.

A compreensão do papel do ensino das Ciências Sociais, portanto, faz parte de um processo mais amplo de construção do sentido utópico da Sociologia – com todas as vantagens e desafios éticos que isso envolve.

Diego Ezequiel Pereyra

Instituto de Investigación Gino Germani (IIGG)

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)

Apresentação

A internacionalização do
campo do ensino de Sociologia

Marcelo Cigales

Este livro é fruto de uma série de reflexões desenvolvidas no Primeiro Congresso Internacional de Ensino de Ciências Sociais (CIECS), realizado na Universidade de Brasília (UnB) entre os dias 7 e 10 de novembro de 2023. O congresso foi organizado pelo Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (LELIA), vinculado ao Instituto de Ciências Sociais (ICS) e ao Departamento de Sociologia (SOL) da UnB, com o apoio da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs) e do *blog* Café com Sociologia. O evento reuniu mais de 350 participantes, incluindo estudantes de Ciências Sociais, professores da educação básica e superior, além de pesquisadores da área de todas as regiões do país.

A programação do CIECS incluiu mesas temáticas, conferências de abertura e encerramento, oficinas didáticas, Grupos de Trabalho, lançamento de livros e atividades culturais. As mesas temáticas e conferências contaram com a participação de renomados pesquisadores nacionais e internacionais, provenientes de Brasil, Argentina, Austrália, Canadá, Espanha, França e Uruguai. Parte das atividades foi transmitida *on-line*, enquanto outras ocorreram de forma presencial. O objetivo das discussões do CIECS, agora materializado nesta coletânea, foi promover o debate sobre o ensino das Ciências Sociais em uma perspectiva internacional.

Estamos diante de uma área de ensino e pesquisa vibrante, com possibilidade de intercâmbios entre pesquisadores de diversas partes do mundo que, com suas particularidades nacionais,

tornam ainda mais ricas as possibilidades de estudo, inclusive para repensarmos comparativamente sobre o que é – e o que pode vir a ser – o ensino das Ciências Sociais na contemporaneidade.

Espero que a publicação desta coletânea possa cumprir, ao menos, duas funções: a) preservar a memória – ou parte dela – das atividades que ocorreram no primeiro CIECS; e b) promover a integração internacional, interinstitucional e intergeracional nos debates que movimentam o campo profissional e científico do ensino das Ciências Sociais. Nesse sentido, gostaria de discutir, ainda que de forma breve, o desenvolvimento do campo do Ensino de Sociologia no Brasil e sua abertura para o diálogo internacional para, em seguida, apresentar os capítulos que compõem este livro.

Ensinar Ciências Sociais em perspectiva internacional

Pensar a publicação de uma coletânea internacional sobre o Ensino de Ciências Sociais nos remete a uma perspectiva histórica de construção das condições objetivas para sua realização. Podemos considerar que a redemocratização, nos anos 1980, que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, trouxe avanços significativos para o debate sobre uma educação pública em que as Ciências Sociais pudessem ocupar um papel de destaque.

Em uma perspectiva histórica, desde a década de 1940, o ensino das Ciências Sociais tem sido objeto de reflexão por intelectuais como Costa Pinto (1947), Guerreiro Ramos (1954) e Florestan Fernandes (1955). Esses cientistas sociais, em um exercício notável de “imaginação sociológica” (Mills, 1972), analisaram as condições objetivas necessárias para a integração da disciplina nos currículos do ensino normal, ginasial e superior. Eles levaram em conta os

contextos históricos e políticos de uma sociedade republicana em processo de modernização, impulsionado pela industrialização e urbanização. Contudo, essa modernização coexistia com os efeitos persistentes e devastadores do colonialismo escravocrata, que excluía grande parte da população do acesso à educação e aos conhecimentos que as Ciências Sociais poderiam oferecer para a construção de uma “sociedade moderna”.

Apesar de o ensino das Ciências Sociais – representado na escola pela disciplina de Sociologia – ter sido legalmente afastado do currículo ginasial, a partir de 1942, após um breve período de obrigatoriedade que vinha desde 1925, e só ter sido reintegrado após a redemocratização nos anos 1980, é importante destacar que o Brasil nunca deixou de formar professores nos cursos criados desde a década de 1930 (Bodart; Tavares, 2021). Além disso, o ensino das Ciências Sociais também se manteve presente nos espaços de graduação e pós-graduação, embora nem sempre esses ambientes tenham promovido uma reflexão crítica sobre essa prática profissional. Isso se deve, em parte, à persistência de uma pedagogia carismática e tradicional, em contraste com uma pedagogia racional (Bourdieu; Passeron, 2014), que buscava maior integração entre o conhecimento sociológico e suas aplicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

Por um lado, a partir dos anos 1980, conseguimos gradualmente inserir a disciplina de Sociologia no currículo escolar do ensino médio regular. Por outro, tivemos que esperar até 2008 para que a Lei nº 11.684 fosse aprovada, tornando a disciplina obrigatória no currículo do ensino médio em nível nacional. Desde então, no contexto de uma política educacional mais ampla, ocorreram

avanços significativos que contribuíram positivamente para o fortalecimento da Sociologia como disciplina escolar, espaço profissional e campo de conhecimento científico (Oliveira, 2023).

No âmbito da política educacional, destacam-se os seguintes avanços: a) a criação de diretrizes para a formação de professores (Brasil, 2002, 2015, 2019, 2024), que define 400 horas de estágio obrigatório nas escolas; b) o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a formação inicial de professores, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que, desde 2009, abrange cursos de licenciatura em Ciências Sociais; c) a inclusão da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 2012; d) a criação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) em 2018.

Também avançamos na consolidação de espaços acadêmicos, científicos e associativos. Desde os anos 1990, o Sindicato dos Sociólogos, em parceria com professores universitários, trabalhou junto a parlamentares do Congresso Nacional para garantir a obrigatoriedade do ensino da disciplina. Esse esforço resultou na aprovação da lei em 2008, após duas tentativas anteriores de projetos de lei (Carvalho, 2004; Azevedo, 2014; Moraes, 2023). Essa mobilização política também se estendeu a um dos principais órgãos representativos da Sociologia no país, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) que, a partir do Congresso Nacional de 2005, passou a organizar um Grupo de Trabalho (GT) voltado para o ensino de Sociologia. Esse GT rapidamente se desdobrou em um evento próprio, o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), que se consolidou como um dos principais eventos da área, reunindo centenas de professores, estudantes e pesquisadores em suas edições presenciais de 2009, 2011, 2013, 2015,

2017 e 2019 (Oliveira *et al.*, 2021). Com a pandemia, o evento ocorreu de forma virtual nas edições de 2021 e 2023.

Nesse contexto, também merece destaque a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), em 2012. Desde então, a Abecs vem realizando encontros bienais e mantém uma revista acadêmica própria, dedicada à publicação de artigos, resenhas, relatos de experiências docentes, entrevistas e documentos sobre o ensino de Sociologia. Os *Cadernos da Abecs*, lançados em 2017, já publicaram mais de 16 edições até 2024, consolidando-se como um dos periódicos de maior visibilidade na área de ensino de Ciências Sociais no Brasil.

Algumas pesquisas têm se dedicado a realizar um mapeamento do quantitativo de trabalhos em eventos acadêmicos, artigos e dossiês publicados em revista científicas, teses e dissertações, linhas de pesquisa, livros coletâneas, entre outros (Bodart; Tavares, 2018; Brunetta; Cigales, 2018; Caregnato; Cordeiro, 2014; Eras; Oliveira, 2015; Oliveira, 2016; Oliveira; Melchiorretto, 2020), o que revela o desenvolvimento de um campo do Ensino de Sociologia e de um subcampo de pesquisa do Ensino de Sociologia em processo de autonomização (Oliveira, 2023).

O debate sobre a construção de um campo e um subcampo do Ensino de Sociologia tem mobilizado uma série de autores (Ferreira; Oliveira, 2015; Bodart, 2019; Mocelin, 2020a, 2020b; Pereira, 2023; Oliveira, 2023) que, confrontados com dados empíricos sobre o quantitativo da produção acadêmica da área, seus agentes e instituições acadêmicas e científicas, têm se questionado se o ensino de Sociologia seria um subcampo científico criado a partir das áreas de pesquisa da Educação e das Ciências Sociais ou se já haveria um espaço autônomo, capaz de reunir agentes em disputa pelo

capital científico e simbólico dessa área. Apesar das diferentes concepções, de subcampo e campo, parece que há um consenso entre eles: de que o ensino de Sociologia tem se fortalecido cada vez mais enquanto uma área de pesquisa no país.

No contexto do amadurecimento das pesquisas no Brasil sobre o tema em questão, observamos um crescente processo de internacionalização do debate nos últimos anos, impulsionado principalmente pela mobilidade internacional de pesquisadores da área, o que tem resultado em parcerias para projetos e publicações de alcance global. Exemplos disso incluem os dossiês: “As Ciências Sociais e os manuais escolares” (Mahamud-Angulo; Engeroff, 2019); “Sociologia, currículo e ensino: debates e desafios no Brasil e na França” (Bodart *et al.*, 2021); “A ascensão dos populismos e a crise democrática: desafios para o ensino das Ciências Humanas e Sociais hoje” (Oliveira; Santisteban, 2023).

Esses dossiês reúnem pesquisadores do Brasil e de outros países, com destaque para Argentina, Espanha e França, evidenciando a crescente presença dos pesquisadores brasileiros em países com probidade linguística. Nesse contexto, também vale referenciar a tese de doutorado de Julia Maçaira, *O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: a recontabilização pedagógica nos livros didáticos*, publicada em 2017, o primeiro trabalho de pós-graduação sobre o ensino de Sociologia que busca fazer uma análise comparada a partir dos materiais didáticos.

Apesar da expansão do debate internacional na área, ainda enfrentamos alguns desafios estruturais no processo de internacionalização, tais como:

- a) Barreiras linguísticas: o pouco domínio da língua inglesa por parte dos pesquisadores brasileiros e a limitação na proficiência da língua

- portuguesa dos pesquisadores estrangeiros restringem as colaborações internacionais, principalmente aos países ibero-americanos ou, em alguns casos, limita as parcerias a participações individuais;
- b) Diversificação do público acadêmico: a diversificação no perfil dos estudantes de graduação e pós-graduação em Ciências Sociais, impulsionada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), e pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ressalta a necessidade de ampliar as políticas educacionais de internacionalização e de aumentar a oferta de cursos focados em proficiência em idiomas estrangeiros.

Além do amadurecimento do campo de pesquisa sobre o Ensino de Sociologia no Brasil (Oliveira, 2023) e da crescente circulação internacional de pesquisadores, é importante destacar o avanço das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs). Após a pandemia de Covid-19, muitas atividades educacionais e de pesquisa foram realizadas em ambientes virtuais, permitindo a participação em eventos internacionais e em bancas de avaliação de pós-graduação, entre outras atividades. No entanto, muitas dessas práticas foram alvos de críticas, como discutido nos Capítulos quatro e cinco, escritos respectivamente por Isabelino Siede e Dinorah Motta.

A internacionalização da área está intimamente ligada à intensificação das TDICs e a uma crescente autocritica dentro das Ciências Sociais. Essa autocritica é impulsionada por estudos interseccionais (Collins, 2022) que abordam questões de raça, gênero e classe, além da dinâmica global de produção e circulação do conhecimento (Connell, 2012). Nesse cenário, surgem novos projetos e grupos internacionais de pesquisa sobre o ensino de Sociologia, com destaque para o GT 9: Ensino Sociológico da Associação Internacional de Sociologia (ISA), criado em 2019, que será abordado no Capítulo 6 desta coletânea.

Vale destacar que essa linha de pesquisa não é nova na Associação Americana de Sociologia (ASA) que, desde a década de 1970, publica a revista especializada *Teaching Sociology*. No entanto, em outros países, a inclusão dessa temática é mais recente. Um exemplo é a Federação Espanhola de Sociologia (FES) que, no Congresso de 2024, sediou o GT 40 intitulado “Sociología de la Enseñanza”. Diante desse panorama, espero que as entidades associativas da área se organizem para promover sessões temáticas em seus respectivos países, visando discutir os avanços e desafios do ensino de Sociologia em seus contextos nacionais, o que certamente, será relevante para subsidiar pesquisas comparadas.

Sobre os capítulos desta coletânea

Além do prefácio escrito pelo professor Diego Ezequiel Pereyra, da Universidade de Buenos Aires (UBA), e desta apresentação, o livro é composto por 11 capítulos organizados em duas seções. A primeira seção aborda a educação em Ciências Sociais no contexto da democracia, da cidadania e das tecnologias digitais em diferentes países, incluindo França, Austrália, Uruguai, Argentina e Brasil. A segunda seção foca na pesquisa em Ciências Sociais, explorando a história da disciplina, os livros didáticos e a educação étnico-racial, com ênfase em debates na Argentina, Brasil e Espanha. No total, 15 pesquisadores e pesquisadoras das áreas de Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia e Educação colaboram com este volume, oferecendo reflexões relevantes para a compreensão das dinâmicas atuais do ensino de Ciências Sociais em perspectiva internacional.

“Por perspectivas democráticas na educação em Ciências Sociais” é o capítulo que abre a coletânea. Esse trabalho foi escrito por Raewyn Connell, professora emérita da Universidade de

Sydney, amplamente reconhecida por suas contribuições nas áreas de gênero, educação e justiça social. A autora nos convida a refletir sobre o papel da educação em Ciências Sociais no contexto pós-pandêmico e das mudanças climáticas, que ela descreve como parte do Socioceno – a influência das ações humanas, ou de grupos específicos, sobre o planeta. Connell explora aspectos históricos e sociais das bases curriculares e das práticas de ensino, defendendo uma abordagem fundamentada na educação democrática. Esse capítulo é uma leitura essencial para todos que se dedicam ao ensino de Ciências Sociais e à formação de professores nessa área.

O segundo capítulo, intitulado “Cidadania e ensino de Sociologia em contexto de crise democrática: um convite”, foi escrito por Amurabi Oliveira, livre docente em Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor do Departamento de Sociologia e Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O texto explora a interseção entre cidadania, crise democrática e ensino das Ciências Sociais, oferecendo uma análise crítica dos recentes ataques de movimentos conservadores no cenário político e educacional brasileiro. Utilizando o conceito de interseccionalidade de Patricia Hill Collins, o autor nos convida a considerar tanto a pluralidade de referências teóricas quanto as potencialidades metodológicas no ensino e nas experiências juvenis para uma abordagem mais profunda do mundo social a partir das realidades concretas. O autor propõe uma reflexão sobre como as representações sociais juvenis se manifestam nas cidades, ilustrando com imagens de grafites observados nas ruas de Brasília. Esse texto serve como um convite para expandirmos nossos horizontes teórico-metodológicos no ensino de Sociologia, explorando suas potencialidades para analisar a democracia, tanto em termos teóricos quanto práticos, dentro das aulas de Sociologia.

O terceiro capítulo, intitulado “Como o ensino da Sociologia pode fortalecer a cidadania? Algumas reflexões baseadas no caso francês”, foi escrito por Igor Martinache, doutor em Ciência Política pela Universidade de Lille e professor na Universidade de Paris-Nanterre. Nesse capítulo, o autor explora o conceito de cidadania de T. Marshall e destaca a importância da educação para o desenvolvimento pleno da cidadania na contemporaneidade. Martinache propõe que o ensino de Sociologia pode ser uma ferramenta crucial para entender o mundo social de forma científica, oferecendo às juventudes instrumentos analíticos para interpretar seu entorno e suas próprias vidas. O texto examina o percurso do ensino de Sociologia na França, dentro da disciplina de Ciências Econômicas e Sociais (CES), e analisa os avanços e as limitações dessa abordagem no ensino secundário francês.

O quarto capítulo, “Pensar sobre a realidade social a partir da sala de aula”, foi escrito por Isabelino Siede, doutor em Educação pela UBA e professor da Universidade Nacional de La Plata (UNLP). O texto faz uma crítica ao ensino tradicional, que muitas vezes se baseia em uma transmissão expositiva de conhecimento, desprovida de contextualização e questionamento, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo dos estudantes. Siede propõe uma abordagem alternativa, denominada “problematização-conceitualização”, que visa envolver estudantes e professores em um processo colaborativo de formulação de perguntas e resolução de problemas, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo. No decorrer do capítulo, o autor nos convida a perceber a necessidade de contextualizar os conteúdos ensinados nas aulas de Sociologia, conectando-os às realidades sociais e políticas locais, especialmente na América Latina, onde as desigualdades são um problema central. O autor também destaca

a importância de investigar os avanços tecnológicos e seus efeitos na subjetividade de alunos e professores, sem submeter a proposta pedagógica à lógica imposta por essas tecnologias, mas sim utilizando as Ciências Sociais para criticá-las e compreender seu impacto na vida social.

Na sequência, temos o capítulo de Dinorah Motta de Souza, mestra em Política e Gestão da Educação pelo Centro Latinoamericano de Economia Humana (CLAEH) e docente do Instituto de Profesores Artigas (IPA), do Uruguai. No texto “Formação de professores e ensino de Sociologia por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs): o caso uruguaio”, a autora discute a evolução da formação de professores de Sociologia no Uruguai, especialmente no contexto das TDICs. Assim, examina como as políticas educacionais e as reformas curriculares, incluindo a transição do Plano de 2008 para o Plano de 2023, impactaram a formação e o ensino da Sociologia. Além disso, analisa a importância da inclusão genuína das TDICs na prática pedagógica e como as mudanças curriculares recentes, que priorizam a unificação das especializações em Direito e Sociologia, podem representar um retrocesso para a autonomia da disciplina. O texto também discute o papel das Humanidades em uma era dominada pela tecnologia, refletindo sobre como a integração digital afeta a formação dos professores e a prática educativa no Uruguai.

O sexto capítulo, “Visões e passos iniciais para uma rede internacional de ensino de Sociologia de educadores globais”, foi escrito por Annette Tézli, doutora em Sociologia pela Universidade de Calgary (Canadá), onde também atua como professora, por Katherine Lyon, doutora em Sociologia pela Universidade da Colúmbia Britânica (Canadá), onde também atua como professora, e por Sultan Khan, doutor em Sociologia pela Universidade

Durban-Westville (África do Sul), e professor de Sociologia da Universidade de KwaZulu-Natal. O texto parte da contextualização da área sobre a Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (no inglês: Scholarship of Teaching and Learning, SoTL), apresentando o desenvolvimento dessa área de pesquisa voltada para o ensino e a aprendizagem, destacando principalmente os avanços e os desafios no ensino superior. Na sequência, abordam a agenda de pesquisa desenvolvida pelo Grupo Temático 9 (Sociological Teaching) da ISA, criado em 2019. O texto nos instiga a pensar sobre uma sociologia do ensino de Sociologia que possa dar base para os processos de ensino e aprendizagem da disciplina, proporcionando um olhar crítico sobre o ensino sociológico a partir de uma comunidade de educadores em nível global.

O sétimo capítulo, intitulado “A importância de se levar à sério as instituições: apontamentos sobre o estudo da história do ensino da Sociologia”, realiza uma abordagem institucional na análise da Sociologia, com foco específico no contexto argentino. Juan Pedro Blois, doutor em Sociologia pela UBA e professor da Universidad Nacional General de Sarmiento (UNGS), argumenta que compreender a história da Sociologia requer mais do que apenas uma análise das ideias e figuras notórias. É essencial investigar as práticas institucionais, as condições sociais e as dinâmicas que moldam a disciplina. O capítulo aborda dois principais riscos associados ao uso da perspectiva institucional: o viés teleológico, que pode tratar o desenvolvimento das instituições como um “ponto de chegada”, e o formalismo, que pode deixar de lado a análise aprofundada da “vida interior” das instituições. O autor destaca que, para uma compreensão completa da trajetória da Sociologia – no contexto da Argentina ou de outros países –, é necessário considerar as especificidades lo-

cais e os desafios enfrentados pelas instituições acadêmicas, incluindo a influência das crises econômicas e políticas. Esse texto proporciona uma visão crítica e detalhada das complexidades envolvidas na construção e na evolução da disciplina sociológica, oferecendo uma contribuição valiosa para a literatura existente.

O oitavo capítulo, “Livros de introdução à Sociologia no Brasil (1917-1950): uma perspectiva histórica”, foi escrito por Cristiano Bodart, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O texto oferece uma análise detalhada dos manuais de introdução à Sociologia publicados no Brasil na primeira metade do século XX. O autor examina as configurações desses manuais que refletiram as práticas pedagógicas e as diretrizes curriculares da época, tendo contribuído para a formação e a consolidação da Sociologia como disciplina escolar. O capítulo destaca o uso de estratégias didáticas, como ilustrações e atividades práticas, que visavam tornar a Sociologia mais acessível aos estudantes. Além disso, evidencia a predominância das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro como centros editoriais e a influência de autores nacionais e estrangeiros na introdução da Sociologia nas escolas brasileiras. A análise de Bodart fornece uma perspectiva crítica e histórica essencial para compreender os fluxos do surgimento e desenvolvimento do ensino de Sociologia no país.

O nono capítulo, “Os sistemas de produção no ensino das Ciências Naturais por meio de livros didáticos publicados na Espanha (1965-1990)”, foi elaborado por Ana Badanelli e Cecília Valbuena Canet, ambas doutoras em Ciências da Educação e professoras da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED). O capítulo investiga a evolução dos conteúdos de Ciências Naturais em livros didáticos ao longo de um período crucial da

história da Espanha. A pesquisa analisa como os temas de produção e trabalho foram abordados e representados desde o final do regime franquista até a transição para a democracia, revelando mudanças significativas na forma como a natureza e sua exploração industrial foram retratadas. A análise demonstra uma transição do foco em matérias-primas e suas aplicações industriais para uma ênfase maior em aspectos biológicos e ambientais a partir dos anos 1980, refletindo mudanças econômicas e sociais que influenciaram o ensino das Ciências Naturais. Em diálogo com o ensino das Ciências Sociais, que frequentemente aborda questões econômicas e geográficas, o estudo sugere que uma compreensão mais profunda das representações da natureza e do trabalho requer uma integração dos enfoques científicos e sociais.

O 10º capítulo, intitulado “Os livros didáticos de Sociologia no Brasil”, foi escrito por Ana Martina Engerroff, doutora em Sociologia e Ciência Política pela UFSC e professora de Sociologia no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). A autora realiza uma análise detalhada dos livros didáticos de Sociologia no Brasil, abordando sua evolução, impacto e papel na educação, explorando a trajetória dos livros didáticos de Sociologia. O capítulo examina as diferentes gerações desses materiais, considerando as mudanças nas políticas educacionais e suas influências no ensino de Sociologia. A autora também discute como as obras didáticas têm sido moldadas por diversas agendas e interesses, refletindo as transformações no campo da Sociologia e nas práticas educacionais. Engerroff destaca a importância dos livros didáticos como instrumentos de ensino e suas implicações para a legitimação da Sociologia como disciplina acadêmica e escolar. Esse capítulo é uma contribuição significativa para o entendimento do papel dos

livros didáticos de Sociologia no Brasil e oferece uma base sólida para futuras pesquisas e discussões sobre o tema.

O último capítulo, “O que o Primeiro Congresso Internacional de Ensino de Ciências Sociais tem a dizer sobre os Estudos Étnico-Raciais?”, escrito por Ana Clara Damásio, doutoranda em Antropologia pela UnB, analisa a interseção entre o Ensino de Ciências Sociais e os Estudos Étnico-Raciais, com base em suas observações do congresso. Ela destaca que as atividades voltadas para essas temáticas foram predominantemente conduzidas por mulheres, evidenciando um importante marcador de gênero na inclusão dessas discussões no campo acadêmico. A presença significativa dos estudos étnico-raciais em oficinas, mesas temáticas e GTs sugere um compromisso crescente com a justiça social e a equidade na comunidade científica. No entanto, a autora também aponta para a necessidade de expandir as discussões para incluir outras dimensões das relações étnico-raciais, como a branquitude e as perspectivas indígenas, quilombolas e de outras comunidades tradicionais. A ausência de debates sobre a branquitude revela a urgência de uma análise crítica mais aprofundada sobre esse tema e suas implicações no Ensino de Ciências Sociais. A autora conclui que, para avançar, é fundamental que a articulação entre Ensino de Sociologia e Estudos Étnico-Raciais seja feita de forma comprometida, transformando a teoria em práticas concretas nos espaços de poder e decisão.

Esperamos que este livro amplie o diálogo sobre o Ensino de Ciências Sociais em uma perspectiva internacional, mobilizando estudantes, professores e pesquisadores no Brasil e em outros países onde as Ciências Sociais se consolidam como campo de atuação profissional docente e de pesquisa. Reunindo uma diversidade de

autores e abordagens teóricas e temáticas, esta obra busca não apenas dar visibilidade ao Ensino das Ciências Sociais, mas também reforçar seu compromisso com a promoção de uma educação democrática, crítica e reflexiva, essencial para a formação de uma cidadania comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

Azevedo, G. C. (2014). *Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)*. Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense.

Bodart, C. das N. (2019). A construção conceitual e empírica do "sub-campo" do ensino de Sociologia. In C. das N. Bodart & R. Sampaio-Silva (Orgs.), *O ensino de sociologia no Brasil* (Vol. 2). Maceió: Editora Café com Sociologia.

Bodart, C. das N., & Tavares, C. dos S. (2018). A produção sobre o ensino de sociologia escolar nos periódicos brasileiros on-line de estratos superiores, 1996-2017. In J. P. Maçaira & A. B. Fraga (Orgs.), *Saberes e práticas do ensino de sociologia* (pp. 57-102). Rio de Janeiro: Autografia.

Bodart, C. das N., & Tavares, C. dos S. (2021). Os cursos de Ciências Sociais e Sociologia no Brasil: história e configurações. *Cadernos De Educação*, (64). <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i64.17540>

Bodart, C. das N., Martinache, I., Cigales, M. P., & Pereira, T. I. (2021). Sociologia, currículo e ensino: debates e desafios no Brasil e na França. *Latitude*, 14(Esp.), 04–10. <https://doi.org/10.28998/lte.2021.n.Esp.11718>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Os berdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC.

Brasil. (2002). Parecer CNE/CP nº 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de janeiro de 2002.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

Brasil. Ministério da Educação. (2019). Resolução CNE/CP 02/2019: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 2019.

Brasil. (2024). Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). *Diário Oficial da União*, Brasília, 03 de junho de 2024.

Brunetta, A. A., & Cigales, M. P. (2019). Dossiês sobre ensino de Sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores(as). *Latitude*, 12(1), 171. <https://doi.org/10.28998/lte.2018.n.1.7416>.

Caregnato, C. E., & Cordeiro, V. C. (2014). Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. *Educação & Realidade*, 39(1). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/37587>

Carvalho, L. M. (2004). *Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora Unijuí.

Collins, P. H. (2022). *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como Teoria Social Crítica*. São Paulo: Boitempo.

Connell, R. (2012). A iminente revolução na teoria social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 27(80), 09–20. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092012000300001>

Costa Pinto, L. A. (1947). *O Ensino da sociologia na escola secundária*. Rio de Janeiro: Faculdade Nacional de Filosofia.

Fernandes, F. (1954). O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. Congresso Brasileiro de Sociologia, São Paulo, SP, Brasil. <https://tinyurl.com/28vjs6dw>

Ferreira, V. do R., & Oliveira, A. (2015). O ensino de sociologia como um campo (ou subcampo) científico. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 37, 31.

Eras, L. W., & Oliveira, R. (2015). Uma sociologia dos livros coletâneas sobre o ensino de sociologia na educação básica (2008-2013). In E. Oliveira & A. Oliveira (Orgs.), *Ciências sociais e educação: Um reencontro marcado* (pp. 81-102). Maceió: Edufal.

Mahamud, K., & Engerroff, A. (2019). Las ciencias sociales y los manuales escolares: contextos de producción, redes de saber y prácticas escolares. *Revista Em Tese*, 16(1), 7-22.

Mills, C. W. (1972). *A imaginação sociológica* (3a ed.). Zahar.

Mocelin, D. G. (2020a). O ensino da sociologia e o seu campo. In A. A. Brunetta, C. N. Bodart, & M. P. Cigales (Orgs.), *Dicionário do ensino de sociologia* (pp. 57-61). Editora Café com Sociologia.

Mocelin, D. G. (2020b). O ensino da sociologia e o seu campo. In A. A. Brunetta, C. N. Bodart, & M. P. Cigales (Orgs.), *Dicionário do ensino de sociologia* (pp. 397-402). Editora Café com Sociologia.

Moraes, A. C. (2023). *Ensinar sociologia: formação do professor, pesquisa e ação política*. Maceió: Café com Sociologia.

Oliveira, A. (2016). O ensino de sociologia na educação básica brasileira: Uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. *Teoria e Cultura*, 11(1).

Oliveira, A. (2023). *O campo do ensino de sociologia no Brasil: gênese, agentes e disputas*. Editora Café com Sociologia.

Oliveira, A., & Melchiorretto, B. (2020). O ensino de sociologia como tema de pesquisa nas ciências sociais brasileiras. *BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, 91, 1-26.

Oliveira, A. P., Engerroff, A. M. B., Greinert, D., & Cigales, M. (2021). Conquistas e resistências do ensino de Sociologia: *ENESEB 2019*. Maceió: Editora Café com Sociologia.

Oliveira, A., & Santisteban, A. F. (2023). A ascensão dos populismos e a crise democrática: desafios para o ensino das ciências humanas e sociais hoje. *Acta Scientiarum. Education*, 46(1), e70525. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.70525>

Pereira, T. I. (2023). A centralidade do campo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia brasileiro: notas para um debate crítico. *Cadernos Da Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais*, 6(2), 155–175.

Ramos, G. (1954). *Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo*. Est. de Artes Gráficas C. Mendes Jr.

Parte 1

Democracia, cidadania e
Tecnologias digitais na Educação

Por perspectivas democráticas na educação em Ciências Sociais²

Raewyn Connell

² Este texto foi originado da Conferência de Abertura do Congresso Internacional do Ensino de Ciências Sociais, realizada em novembro de 2023, na Universidade de Brasília. Traduzido por Marcelo Cigales. Revisão Técnica a cargo de Carolina Nascimento.

Saudações da Austrália! Este texto está sendo escrito em um dos países do extremo Sul do mundo. Nosso continente é ocupado há 60 mil anos pelo povo Aborígene e, nos últimos 200 anos, por uma colônia de língua inglesa. Nossa economia depende muito da exportação em massa de minerais, incluindo carvão e gás natural, o que posiciona a Austrália como um dos maiores responsáveis pelo agravamento das mudanças climáticas. Agora, a natureza está reagindo com força, manifestando-se por meio de incêndios florestais devastadores e enchentes catastróficas.

Qual conhecimento é mais valioso?

Sou professora de Ciências Sociais há mais de 50 anos. Durante esse tempo, trabalhei em várias disciplinas de Ciências Sociais – História, Ciência Política, Sociologia, Educação e Estudos de Gênero. Tive muitas oportunidades para me perguntar sobre o valor desse trabalho – para perguntar, como disse o filósofo inglês (e sociólogo pioneiro) do século XIX, Herbert Spencer: “Qual conhecimento é mais valioso?”³

Certamente, o conhecimento sobre o meio ambiente é muito importante. Estamos tendo incêndios florestais e enchentes na Austrália. Como vivemos no extremo Sul do mundo, o aterrorizante derretimento do manto de gelo da Antártica deveria estar nos provocando a

³ Spencer, H. ([1860] 2023). What knowledge is of most worth? Legare Street Press.

reagir. A questão da mudança climática também é importante para o Brasil e, de fato, para todo o mundo. Os cientistas climáticos agora falam do “Antropoceno”, a atual época geológica em que a atividade humana está mudando o mundo em grande escala.

Mas não são os indivíduos que estão prejudicando o meio ambiente em tal escala. O dano está sendo causado por empresas, forças de trabalho, governos, mercados, automóveis, oleodutos, navios porta-contêineres, aviões, fábricas de produtos químicos, forças militares. Em outras palavras, a mudança climática é impulsionada por instituições sociais e processos sociais. Deveríamos estar falando sobre o “Socioceno”, e as Ciências Sociais deveriam ser axiais para a resposta à crise climática.

O conhecimento sobre saúde e doença também é muito importante. Essa é uma preocupação na vida de todos e envolve questões públicas muito importantes. Ainda estamos resistindo a uma epidemia mundial de Covid-19, embora nossos governos e a mídia tenham, em sua maioria, silenciado sobre isso. Também não acabamos com a epidemia de HIV, apesar da criação de medicamentos antirretrovirais para o tratamento da AIDS. Enfrentamos problemas persistentes na saúde dos povos indígenas, onde eles são minoria, e na saúde das minorias sexuais, populações rurais remotas, grupos trans, mulheres grávidas, idosos etc.

Lidar com problemas de saúde certamente requer conhecimento das Ciências Biomédicas. Entretanto, todas as questões que acabei de listar são também questões sociais, envolvendo governos e corporações, leis e divisões de trabalho, exclusões e desigualdades sociais. A Ciência Social é um conhecimento vital para lidar com todos esses problemas.

Para ser mais específica: em questões de meio ambiente ou de saúde, no trabalho de governos ou corporações, decisões precisam

ser tomadas constantemente. E quem, no mundo contemporâneo, toma as decisões mais influentes? Isso não é difícil de perceber. São os grupos com altos níveis de poder social, riqueza e controle sobre as organizações: gerentes de empresas transnacionais e locais, elites estatais, bilionários e outros oligarcas, generais e almirantes e o corpo de assessores e profissionais que os cercam.

Não é surpresa, portanto, que a tendência na maioria das políticas atuais seja de proteger, ao invés de acabar com os sistemas de desigualdade e com os setores que impactam negativamente o meio ambiente e a saúde. Para que isso mude, o conhecimento sobre tais questões, incluindo o conhecimento sobre as estruturas de poder, deve estar disponível para todos os cidadãos. Esse conhecimento não chegará a eles por meio da mídia corporativa de massa ou da propaganda governamental. Ele virá, se vier, da educação em Ciências Sociais. Nosso tema neste livro é importante para o futuro do mundo.

Bases curriculares

Atualmente, existe uma indústria transnacional de venda de currículos padronizados. As editoras têm livros didáticos para vender, mas os livros por si só estão cada vez mais ultrapassados. O humilde livro didático agora se expandiu para pacotes curriculares, com muitos recursos *on-line*, como vídeos, módulos de treinamento de professores, testes padronizados e outros. Atualizados e seguindo um estilo de gestão corporativo, os gestores educacionais de sistemas públicos geralmente são atraídos por esses pacotes, que podem ser adaptados às demandas nacionais. Eles produzem um currículo controlado, essencialmente padronizado, com materiais atraentes e sem surpresas intelectuais ou políticas. Esses materiais

não são necessariamente baratos, pois as empresas que os produzem também buscam lucro; mas eles estão se espalhando.

Acredito que essa seja a antítese do pensamento curricular que realmente precisamos. Em vez de implementar pacotes já moldados sob o controle corporativo e estatal em uma dinâmica *top-down* (de cima para baixo), precisamos de um processo criativo de baixo para cima, construído com base nas necessidades, nos conhecimentos e nas capacidades locais. Em vez de currículos escritos por especialistas balizados em escritórios com ar-condicionado em algum lugar do Norte global, precisamos de currículos escritos pelos próprios professores, que trabalham *in loco* com as comunidades de origem de seus alunos, conectando as preocupações locais aos recursos da Ciência Social. Não hesito em chamar isso de um “currículo democrático”.

É claro que esse trabalho já está sendo feito! No entanto, ele tem poucos recursos, com financiamento instável e apenas formas limitadas de conectar e consolidar o progresso obtido em diferentes projetos. Para mudar isso, acredito que seja útil formular alguns dos princípios que estão envolvidos nesse processo. Três deles me parecem particularmente importantes.

Primeiramente, um currículo democrático de Ciências Sociais deve ser realista. Os alunos normalmente conseguem perceber quando estão sendo informados com ideias enganosas ou quando estão recebendo apenas uma parte da história. Quem constrói um currículo democrático precisa ter os fatos sobre as principais realidades da vida social. Como podemos saber quais são os fatos? Esse é o trabalho da Ciência Social e de suas disciplinas baseadas em pesquisa. Ciência significa inquérito, investigação. É essencial que o currículo não seja controlado por conclusões preconcebidas, dogmas ou ideologias.

Em segundo lugar, como as pesquisas sociocientíficas nunca param, o currículo precisa desenvolver as capacidades dos alunos para novos inquéritos. Os cursos sobre métodos de pesquisa são, muitas vezes, desinteressantes e monótonos. No entanto, desenvolver a capacidade investigativa é uma aventura fascinante e pode começar em qualquer idade. Uma criança de 4 anos importa seus pais com seus constantes “porquês”: “Por que o céu é azul?” e “Por que o tio Pedro está bravo?” Esses são bons pontos de partida para a investigação em Ciências Naturais e Sociais! Quando chegam à adolescência, os alunos geralmente têm alguma capacidade de abstração e de pensar além do que é dado, envolvendo as habilidades cognitivas que Bärbel Inhelder chamou de “operações formais”⁴. Essas são as bases lógicas para a formulação de hipóteses e generalizações e, com elas, chegamos aos pontos-chave da metodologia das Ciências Sociais.

Em terceiro lugar, o currículo deve se preocupar não apenas em como as coisas são atualmente, mas com a forma como elas surgiram e com as possibilidades que existem para o futuro. Uma Ciência Social poderosa está preocupada com as transformações, com a construção da vida social ao longo do tempo. Se precisarmos de um nome para essa característica fundamental da vida social humana, poderíamos chamá-la de “historicidade” do social. A historicidade se aplica ao próprio conhecimento. Produzimos conhecimento da sociedade a partir de nossa localização em um determinado tempo e lugar, e nosso conhecimento tem a estampa desse tempo e lugar.

⁴ INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. Da lógica da criança à lógica do adolescente [1955]. São Paulo: Pioneira, 1976.

É por isso que gastei muito tempo e energia enfatizando as desigualdades globais na economia do conhecimento e criticando o domínio das instituições acadêmicas europeias e norte-americanas nas Ciências Sociais. Precisamos agora enfatizar as perspectivas das Ciências Sociais que vêm do mundo pós-colonial, onde vive a grande maioria das pessoas.

Práticas

A maioria dos sistemas escolares em todo o mundo tem currículos e pedagogias oficiais que incorporam o que eu chamo de conhecimento “dinossáurico”: massivo, lento para mudanças e em vias de extinção. Eles são fixados por órgãos e documentos oficiais, cuja função é limitar o que pode acontecer no chão da sala de aula, na interação entre professor e aluno. Eles são implementados em um modelo *top-down*, gerados por administradores e especialistas técnicos, sem interação com os alunos que estão realmente aprendendo (os comitês curriculares podem até incluir cientistas sociais, mas ainda assim funcionam da mesma forma em relação aos professores). E eles dependem de métodos de avaliação focados em testes individuais competitivos, que agora se constituem como uma indústria mundial propriamente dita. (É interessante notar que um dos principais componentes desse setor, os testes PISA de “desempenho escolar”, é administrado pelo *think tank* econômico neoliberal dos países ricos, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Os sistemas educam para o teste, mais do que os professores.

Essas características dos sistemas escolares convencionais permanecem dominantes desde a época em que eu estava no ensino fundamental, na década de 1950, com pequenos ajustes em

vez de reformas básicas. Fixo, *top-down* e competitivo são características que sobreviveram à vasta expansão mundial dos sistemas escolares desde a onda de descolonização na Ásia e na África em meados do século XX, quando a elite detentora do poder reconheceu que a educação e a alfabetização em massa eram vitais para o desenvolvimento econômico.

Os educadores progressistas têm trabalhado constantemente para produzir alternativas ao conhecimento “dinossáurico”. Conhecemos muitas possibilidades: nossas prateleiras estão cheias de histórias de escolas utópicas, iniciativas de educação de adultos, faculdades para trabalhadores, universidades gratuitas, educação domiciliar, faculdades anticoloniais e documentos de políticas radicais. Por exemplo, uma das educadoras mais inventivas e influentes da Austrália, Jean Blackburn⁵, desenvolveu uma proposta prática para um “currículo socialmente inclusivo” no ensino médio, que foi de fato adotado por um sistema educacional estadual (até que uma mudança de governo restaurou a hierarquia social).

Uma das questões críticas é reconhecer que a aprendizagem não é algo que acontece apenas em uma só mente ou em um corpo individual. Desde a época de Lev Vygotsky, sabemos que o aprendizado também ocorre em coletivos – no grupo de colegas jovens, na comunidade, no local de trabalho ou em qualquer que seja a unidade social efetiva. Os cientistas sociais acadêmicos deveriam saber disso por experiência própria, pois nos esforçamos muito na comunicação entre pares: dando palestras e seminários,

⁵ J. Blackburn y cols. Ministerial Review of Post Compulsory Schooling, Melbourne, Department of education. 1985; D. Ashenden, J. Blackburn, W. Hannan y D. White, “Manifesto for a democratic curriculum”, Australian teacher, N° 7. 1984. Págs. 13-20.

participando de conferências, publicando artigos em revistas científicas, formando grupos de pesquisa e assim por diante. Esperamos que nosso aprendizado contribua para o trabalho realizado por outros, e esse é um processo social poderoso e muito comum. Os alunos talvez sejam os professores mais poderosos de outros alunos, e há muitas maneiras práticas de iniciar processos de aprendizado coletivo dentro e fora da sala de aula.

Evidentemente, com um currículo construído de maneira democrática e com ênfase nos processos de aprendizagem coletiva, o papel do professor não pode ser o de autoridade, pessoal ou institucional. O melhor termo que já ouvi para a pedagogia de que precisamos é “acompanhamento”, no mesmo sentido de um pianista que acompanha um cantor: capacitando, apoiando, às vezes corrigindo, em uma interação que produz uma nova competência.

Tenho certeza de que os bons professores fazem isso de forma constante, ao se ajustarem todos os dias às necessidades e às mudanças das capacidades de seus alunos. Abandonar a autoridade disciplinar não significa abandonar o conhecimento ou a responsabilidade. Uma pedagogia desse tipo é tão competente e exigente quanto qualquer outra. Talvez ainda mais competente: é um tipo de trabalho que não pode ser automatizado, mesmo com as capacidades da Inteligência Artificial. Justamente por ser um trabalho que não pode ser medido de maneira fácil, no atual cenário de gestão que exige a medição quantitativa dos resultados, ele precisa ser defendido.

Democracia e educação

Atualmente, há importantes tendências antidemocráticas na educação. Currículos elaborados por empresas, censura estatal de bibliotecas e materiais didáticos, desvio de verbas públicas para

escolas particulares e redução do financiamento de universidades públicas fazem parte do cenário. É notável que casos de alto nível de controle político afetem diretamente as Ciências Sociais. Isso inclui a proibição do Partido Republicano, de direita, do ensino de “teoria crítica da raça” em algumas partes dos Estados Unidos e a proibição do Partido Fidesz de “estudos de gênero” nas universidades húngaras. Em ambos os casos, há uma grande distorção do que esses campos de estudo realmente fazem. As proibições políticas têm como objetivo praticar propaganda, estimulando e radicalizando a base do partido. Mas há também práticas mais discretas de poder político, por exemplo, os esforços da ditadura chinesa para garantir que as Ciências Sociais não se tornem uma fonte de ideias dissidentes.

Portanto, pessoas interessadas em perspectivas democráticas na educação de Ciências Sociais agora enfrentam uma impressionante oposição em diversas partes do mundo. Essa situação é diferente da que existia entre as décadas de 1940 e 1970. Nessa geração, a Unesco foi criada e patrocinou a cooperação internacional em Ciências Sociais. As Ciências Sociais foram incluídas no currículo dos sistemas universitários em expansão em todo o mundo e o número de alunos em cursos de Ciências Sociais cresceu. Os tempos atuais são mais difíceis.

Assim, creio que é importante lembrar que há uma longa e rica tradição de educação democrática. Com efeito, essa tradição é anterior à formulação da ideia básica de “Ciência Social”, à ideia de educação básica universal desenvolvida por reformadores europeus como Jan Amos Komenský (Comenius), no século XVII, ou Robert Owen, no final do século XVIII. Mas no século XX, as ideias das Ciências Sociais foram fundamentais para o trabalho

educacional de John Dewey⁶, como vemos em seu livro clássico *Democracy and Education*, publicado durante a Primeira Grande Guerra, há um século. As Ciências Sociais continuam sendo importantes no pensamento educacional desde então.

A educação, por ser um processo social, é, obviamente, parte do objeto de estudo das Ciências Sociais Modernas. Pesquisas sociocientíficas sobre educação nem sempre foram bem concebidas. Parte desse trabalho foi em direção à toca do coelho⁷ (*rabbit-hole*) da teoria da “reprodução social”, sugerindo aos professores que, independentemente de suas intenções, a educação tenderia a reproduzir as desigualdades sociais. Alguns deles caíram na toca do coelho do empirismo abstrato, produzindo grandes volumes de dados quantitativos, mas pouco pensamento construtivo sobre como as escolas e os professores poderiam trabalhar. Mas algumas pesquisas em Ciências Sociais sobre educação foram genuinamente criativas, em especial, quando os pesquisadores se aproximaram da vida cotidiana das escolas e tiveram uma visão realista da vida e do trabalho dos professores, bem como das experiências e necessidades de diferentes grupos de alunos. Acredito que esse tipo de Ciência Social pode ser realmente útil na formação de professores, na prática escolar e na elaboração de políticas.

⁶ Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.

⁷ Essa analogia não é tão comum na língua portuguesa, mas em conversa com a autora, ela explica que: “É uma referência à fantástica história de Lewis Carroll para crianças, chamada *Alice's Adventures in Wonderland* (*Aventuras de Alice no País das Maravilhas*). A história começa com a garotinha Alice seguindo um coelho branco quando ele desce apressado por um buraco no chão. No quadro da história, Alice está realmente dormindo e sonhando. Mas no sonho, que ocupa quase todo o livro, ela segue o coelho em um reino de absurdos lógicos de muitos tipos cômicos”.

Em última instância, pensar em perspectivas democráticas na educação traduz-se em pensar no que as pessoas como um todo precisam. Minhas ideias sobre isso são bastante simples. Acredito que todas as pessoas precisam de instituições educacionais inclusivas e de boa qualidade. Acho que elas precisam de boas Ciências, incluindo boas Ciências Sociais, como recurso para o currículo e para a formação de professores. E acho que elas precisam de professores que tenham as qualificações, os recursos e o tempo para trabalhar de forma respeitosa e eficaz com as populações extremamente diversificadas de alunos que os sistemas escolares modernos possuem. Esses são os recursos educacionais de que nossa sociedade precisa, para a justiça e, como percebemos agora, para a sobrevivência. As discussões que vocês estão realizando sobre o ensino de Ciências Sociais são muito importantes!

**Cidadania e Ensino de
Sociologia no contexto
de crise democrática:
um convite**

Amurabi Oliveira

Introdução

Uma palavra bastante corriqueira no linguajar das Ciências Sociais é “crise”, utilizada recorrentemente para pensar diversas outras categorias: crise no Estado de bem-estar social, crise no mundo do trabalho etc. (Ianni, 1999). No entanto, o diagnóstico das crises normalmente vinha acompanhado de indicadores relativamente evidentes, algo que pudesse ser evidenciado para os leitores; isso também se aplicaria às crises democráticas.

Para aqueles que estão localizados no Sul Global, ou mais especificamente na América do Sul, falar em crise democrática é quase sinônimo de ditadura civil/militar/civil-militar, pois efetivamente a região foi assolada por diversas e sangrentas ditaduras. Esse passado ainda é recente. Há uma parcela expressiva da população que vivenciou esse período e conheceu de perto essa violenta experiência política, bem como a vivência de ter os direitos cidadãos abertamente cerceados. Porém, o fim dessas ditaduras não demarcou o fim das crises democráticas, nós ainda as vivenciamos.

No trabalho recente de Levitsky e Ziblatt (2018), intitulado *Como as democracias morrem*, os autores iniciam com a imagem do golpe de Estado que ocorreu no Chile em 1973, quando o palácio La Moneda foi tomado por militares e Salvador Allende (1908-1973), então presidente do país, suicidou-se. Para os autores, a morte da democracia nesse contexto é evidente. Tanques, exércitos, mortes, presidente deposto, todavia, ainda que tais elementos não estejam presentes de forma explícita em outras experiências

mais recentes, eles indicam que as democracias podem ser, sim, atacadas profundamente dentro “das normas”, sendo atacadas por dentro. Levitsky e Ziblatt (2018) utilizam dois exemplos contemporâneos, situados tanto no espectro político de direita quanto de esquerda. No primeiro caso, citam a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos em 2016; e, no segundo, o caso de Hugo Chávez (1954-2013) e do chavismo na Venezuela.

A crise democrática da sociedade brasileira tem ao menos dois momentos que se destacam nessa cronologia: o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016 – interpretado por muitos autores como um golpe, a exemplo de Souza (2016), – e a eleição de Jair Bolsonaro para presidente da República, em 2018.

Considerando que ao menos desde a redemocratização da sociedade brasileira houve uma forte correlação entre educação e cidadania, situando a educação como elemento central para a elaboração de um projeto democrático de sociedade (Weber, 1996); e que, no caso da Sociologia, recorrentemente o seu ensino foi atrelado à “formação para a cidadania”, ao menos desde a chamada “nova LDB” (Lei nº 9.394/96), como podemos pensar o papel do Ensino das Ciências Sociais em meio a essa crise democrática?

Neste trabalho pretendo realizar uma discussão sobre a relação entre cidadania, crise democrática e Ensino de Ciências Sociais, enfatizando a contribuição dessas ciências para o debate, destacando suas ferramentas, bem como as contradições nesse processo, com ênfase no caso brasileiro.

Cidadania, crise e Ensino de Ciências Sociais

Como já indicado, ao menos desde a “nova LDB” muita energia foi gasta para demonstrar que haveria uma relação entre o Ensino de Sociologia e a formação para a cidadania, ainda que

essa perspectiva tenha sido objeto de uma crítica intensa nos últimos anos, especialmente após a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio em 2006, que redirecionam o debate para o estranhamento e a desnaturalização da realidade social (Oliveira, 2023). Se analisarmos com mais calma, perceberemos que o espírito da “nova LDB” atrela a formação para a cidadania à formação escolar como um todo, de modo que não seria algo exclusivo de uma disciplina ou outra, mas ao destacar a relação com a Sociologia parece reconhecer que haveria uma contribuição singular, talvez de ordem teórica dessa disciplina.

Porém, ao mesmo tempo que a LDB dá tanta ênfase à cidadania, ela se furta de defini-la, ou mesmo de tensionar os limites da “formação cidadã”. Nesse sentido, vale a pena recuperar o próprio debate sobre cidadania no Brasil, que recorrentemente se apresenta como um projeto incompleto e historicamente excludente (Carvalho, 2021).

Quero dizer com isso que se retomamos o debate sobre formação cidadã e educação, ou mesmo sobre formação cidadã e Ensino de Sociologia, devemos enfatizar as fissuras que a cidadania possui na realidade brasileira. Dito isso, cabe-nos indagar: a quem historicamente a cidadania tem sido negada? Quem são as pessoas que temem sair de casa sem seus documentos em mãos por receio da ação do Estado por meio da força policial? Podem parecer perguntas retóricas, mas não são, especialmente em tempos como os nossos nos quais pessoas (por vezes bem instruídas) afirmam sofrer “racismo reverso”, “heterofobia” ou outros significantes vazios similares. Estas são perguntas legítimas que devem ser feitas por todos nós, porém, chamaria a atenção especialmente para as pessoas que lecionam Sociologia nas escolas. São perguntas que devem anteceder nossas ações e planejamentos em sala de aula.

Levando a cabo a indagação sobre quem são as pessoas que possuem o exercício da cidadania negado, podemos perceber que esta é uma resposta complexa e para a qual a Sociologia pode ainda contribuir teoricamente. Nessa direção, creio que tem sido particularmente útil o conceito de interseccionalidade como defendido por Collins (2022), pois nos ajuda a pensar como que as diversas formas de desigualdade tangenciam as experiências vividas e se articulam. Collins (2017) evidencia como que o debate sobre interseccionalidade emerge a partir dos estudos de mulheres e, de forma ainda mais específica, a partir das discussões promovidas pelo feminismo negro, enfatizando-se as relações entre classe, raça e gênero.

Na década de 1990, o termo interseccionalidade emergiu nos limites entre movimentos sociais e a academia, como um termo que parecia capturar melhor o crescente corpus interseccional de ideias e práticas. Ironicamente, narrativas da emergência da interseccionalidade raramente incluem o período dos movimentos sociais, e se limitam a localizar um ponto de origem no momento em que a academia primeiro noticia e nomeia este emergente campo de estudos, as ideias associadas aos estudos de raça/classe/ gênero na década de 1980 foram constantemente ignorados até que atores institucionais poderosos o reconhecessem. Ao aceitar um nome para o campo, que foi afastado de sua origem nos movimentos sociais e seus praticantes, esses atores ajudaram a legitimá-lo (Collins, 2017, p. 11).

Acredito que o mais relevante desse conceito, e seu especial impacto sobre as Ciências Sociais, reside na possibilidade de evidenciarmos como as desigualdades não são marcadas ou mesmo determinadas a partir de um único marcador. Esse foco trazido pelo conceito de interseccionalidade nos possibilita pensar também a cidadania, compreendendo que para alguns a cidadania é ainda

mais negada que para outros, o que é transpassado pelas experiências desses sujeitos no mundo.

Com o aguçamento da crise democrática no Brasil após a eleição de Jair Bolsonaro, esses elementos ficam ainda mais evidentes, pois o próprio populismo de direita no qual se assenta a trajetória política de Bolsonaro dá vazão à emergência de um ódio interseccional (Hussain; Yunus, 2021). Em outros termos, ainda que certos grupos sejam profundamente violentados e marginalizados nesses contextos, como a comunidade LGBTQIAP+, isso é ainda mais aprofundado quando pensamos nos membros dessas comunidades que também são negros ou pobres etc.

Apesar da derrota eleitoral de Jair Bolsonaro em 2022, seria equivocado apontar para o fim do bolsonarismo, pois esses agentes políticos continuam ativos e capilarizados em diversos espaços da sociedade civil, incluindo a educação. Talvez uma das facetas mais evidentes no campo educacional seja a ação do movimento Escola sem Partido, fundado em 2004, que paulatinamente passou de um foco mais centrado no “combate ao comunismo” para o “combate à ‘ideologia de gênero’”⁸. A ação do Escola sem Partido, assim como a de outros empreendedores morais, revela uma

⁸ Esse conceito tem sido utilizado de forma bastante ampla por grupos conservadores religiosos e laicos na esfera pública, não apenas no Brasil, mas em diversos países. Ainda que a categoria ‘gênero’ seja bastante consolidada no âmbito das ciências humanas e sociais, remetendo em sua gênese à medicina, ela tem sido utilizada como indutor de pânico moral pelos movimentos conservadores, ainda que eles a utilizem de forma plástica, sem haver necessariamente uma definição clara de seu sentido, assentando-se exclusivamente na ideia de que ela representa uma ameaça. Destaca-se ainda que tais movimentos opõem recorrentemente o termo ‘ideologia de gênero’ a uma concepção assentada em uma perspectiva que reduz os papéis sociais (relacionados a gênero e sexualidade) ao sexo biológico” (Oliveira, 2024, p. 2, grifos do autor). Ou seja, apesar de ser um termo que remete a uma longa

complexa disputa em torno da ordem moral na esfera pública (Miskolci, 2021).

Barbosa e Oliveira (2024) apontam para o fato de que o “combate à ‘ideologia de gênero’” no campo educacional, apesar de estar em ascensão desde 2014, passou a assumir novos contornos depois da chegada de Bolsonaro ao poder:

Segundo Covas e Bergamini (2021), durante o ano de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou uma série de ações nas quais considerou inconstitucional diversas leis municipais e estaduais que proibiam a aplicação dos termos ‘gênero’ e/ou ‘orientação sexual’ em suas respectivas redes de ensino. O argumento central desses julgamentos era que tais leis contrariavam a proteção do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como a promoção da tolerância, como preveem a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa série de julgamentos desfavoráveis parece ter deslocado o foco das ações de parlamentares anti gênero para a proibição do uso da linguagem neutra (ou não-binária) em escolas, em nome do ‘direito estudantil de aprender a língua portuguesa de acordo com a norma culta’ (Alfano, 2021). Ou seja, o mal a ser eliminado na cruzada moral de combate à ‘ideologia de gênero’, primeiramente localizado no denominado ‘kit gay’ e, logo em seguida, na presença de questões de gênero e sexualidade nos planos educacionais e na BNCC, foi agora identificado no uso da linguagem neutra ou não-binária em espaços escolares (Barbosa; Oliveira, 2024, p. 7).

Como se pode perceber, há uma ampliação do escopo de ação dos movimentos conservadores na sociedade brasileira em

tradição teórica nas Ciências Humanas (Hamlin, 2020), ele acaba assumindo um papel de significativo vazio ao ser a gramática desses movimentos conservadores (Cesarino, 2019), bastante plástico, tornando-se uma ferramenta de ataque à ideologia de esquerda’ em um sentido mais amplo.

meio à crise democrática. A ampliação desse escopo – e aqui enfatizamos apenas os embates envoltos em torno da “ideologia de gênero” – demanda-nos também novas reflexões sobre a cidadania, sobre para quais sujeitos ela é negada e como podemos construir um projeto democrático no campo educacional no qual as Ciências Sociais sejam centrais.

Viver, teorizar e ensinar

O ódio interseccional que se prolifera em meio a essa crise democrática, e que acaba sendo difundido de forma eficaz por diferentes canais e agentes, também chega às salas de aula. Não é segredo que a ação de determinados agentes morais no âmbito educacional gera medo e insegurança nos professores, sobretudo um receio de abordar temas considerados “controversos”, que vão desde o debate sobre gênero e sexualidades, passando por racismo, violência policial etc.

Os professores vistos como “doutrinadores” e “inimigos” por parte desses movimentos ficam acuados e, notadamente no caso das Ciências Sociais, essas ações incidem de forma mais direta sobre os conteúdos ensinados. Porém, penso que podemos também pensar didaticamente essa situação por outro ângulo, redirecionando a ação pedagógica não para os conteúdos “novos” que o(a) docente poderá trazer para sala de aula, mas sim para os conteúdos que já circulam no espaço escolar. Para pensarmos esses caminhos, permitam-me realizar um breve relato, para então pensarmos em saídas pedagógicas para nossos dilemas em sala de aula.

No período em que estive em Brasília, durante a realização do Congresso Internacional de Ensino de Ciências Sociais (CIECS), caminhei bastante pela cidade, sobretudo na Asa Norte no Plano

Piloto, o que obviamente representa apenas um pequeno fragmento da realidade urbana da capital federal. Porém, compreendo esses períodos de caminhada como formas de conhecer a cidade e conhecer como as pessoas que vivem nela se expressam. Especialmente, chamou-me a atenção os túneis que servem para cruzar o “Eixão”, pois estão cheios de expressão de arte e de política. Segue um exemplo encontrado no percurso:

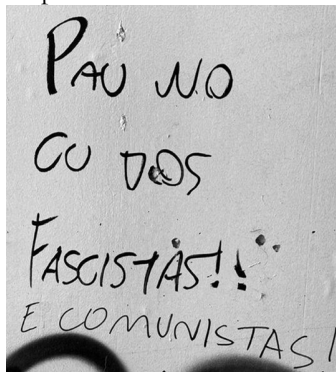
Figura 1 – Arte de rua, passagens subterrâneas para pedestre em Brasília 1



Fonte: Artista desconhecido. Acervo pessoal do autor (2023).

Além de expressões artísticas diversas, também encontrei nesses túneis diversas expressões de debates políticos, debates que ocorrem não apenas nas redes sociais, mas também na cidade e que deixam suas marcas. Seguem alguns exemplos:

Figura 2 – Arte de rua, passagens subterrâneas para pedestre em Brasília 2



Fonte: Artista desconhecido. Acervo pessoal do autor (2023).

Figura 3 – Arte de rua, passagens subterrâneas para pedestre em Brasília 3



Fonte: Artista desconhecido. Acervo pessoal do autor (2023).

As figuras expressam aquilo que tem sido popularmente difundido como “polarização política”. Termos como “fascistas” e “comunistas”, assim como referências a Lula e a Bolsonaro aparecem nas paredes da cidade em meio a disputas, como forma de tentativa de controle da narrativa. Porém, o que mais me chama a atenção é o fato de que esse é um material empírico riquíssimo sobre como a juventude tem debatido sua realidade social e política, e como tem expressado isso na arena pública.

Diante da crise democrática que vivemos, e da consequente crise cidadã, bem como das ameaças que os(as) docentes têm recebido em diversos espaços, penso que uma estratégia didática válida é partirmos dos(as) próprios(as) discentes, de suas vivências, de seus debates e de suas formas de expressão. A sala de aula pode e deve ser pensada como um espaço para inventividades pedagógicas, para a subversão dos papéis, buscando construir um diálogo entre o vivido e o teorizado.

Apesar da grande importância que é dada ao texto do Florestan Fernandes (1920-1995), proferido durante o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia em 1954 e intitulado “O ensino de sociologia na escola secundária brasileira”, parece-me que ele ainda é lido de forma muito aligeirada. Além do texto, os anais desse congresso trazem o debate em torno dele, do qual participaram proeminentes figuras da Sociologia brasileira, tal como Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982). Nesse debate, o próprio Fernandes indica que não estava simplesmente defendendo a introdução da Sociologia no currículo escolar, mas sim pensando as condições para tanto. Particularmente, entendo que uma das lições mais valiosas desse trabalho é a compreensão de que há uma relação intrínseca entre o Ensino de Sociologia e a democracia, de modo que a democracia sairia fortalecida com o ensino dessa ciência, mas que a Sociologia precisa também de democracia para seu ensino de forma plena e crítica (Fernandes, 1955).

Menos conhecido é o texto de Guerreiro Ramos sobre o Ensino de Sociologia, originado de uma discussão durante o Congresso Latino Americano de Sociologia ocorrido em 1953, também em São Paulo. Um ano depois ele publica parte dessas reflexões no livro *Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo* (1954). Ramos faz duras críticas sobre como a Sociologia foi ensinada nas escolas na primeira metade do século XX, destacando o fato de que ela era lecionada principalmente por professores sem formação científica nessa área, porém, mantém a crítica ao ensino de uma Sociologia “enlatada”, distante dos problemas nacionais.

Essa breve digressão sobre as posições de Fernandes e Ramos serve para pensarmos duas questões didáticas: a) não há como desvencilhar o ensino de Sociologia de nossa crise democrática, considerando a relação entre o exercício da Sociologia

(pesquisa e ensino) e a democracia; b) é necessário ir além de pensarmos sobre qual Sociologia estamos ensinando, sobre quais autores e autoras temos escolhido dialogar.

Sobre o ponto “b”, vale a pena retornarmos à questão que lancei no princípio deste texto, porém remodelando a questão para: quais são os(as) autores(as) aos(às) quais temos negado o direito de constar em nossos planos de ensino? Claro que esses planos refletem também a formação que recebemos, bem como o caráter colonial da universidade, mas é necessário rompermos o ciclo.

O convite didático para dialogarmos diretamente com a realidade de nossos estudantes, de caminharmos pela cidade observando-a, observando os debates e embates que nela existem, só será plenamente realizado na medida em que nos abriremos também à pluralidade de perspectivas que as Ciências Sociais podem nos oferecer, pensar de forma interseccional não apenas os “problemas sociais”, mas também nossa literatura, nosso fazer docente.

Para concluir: Lélia Gonzalez como laboratório e como convite

O CIECS, realizado em 2023 na Universidade de Brasília (UnB), foi memorável não só porque ocorreu na universidade pensada pelo antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997), que também teve um grande protagonismo durante a elaboração da “nova LDB” na década de 1990, mas também porque foi organizado pelo Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, cujo nome é uma homenagem direta a uma das principais cientistas sociais brasileiras do século XX, mas que só recentemente teve sua obra revisitada. Penso que termos um evento sobre Ensino organizado por um laboratório que leva o nome de Gonzalez é

profundamente significativo, o que deve representar não apenas uma homenagem como também um convite.

Connell (2012), em um texto publicado no Brasil após uma breve estadia no país – e que tivemos o prazer de contar como uma das conferencistas desse evento –, problematiza o que nós denominamos de “teoria social”, que sumariamente podemos dizer que é aquilo produzido por homens brancos no Norte Global. Buscar ampliar a compreensão dos cânones acadêmicos, ampliar e expandir as Ciências Sociais também faz parte dos desafios para o Ensino das Ciências Sociais, bem como da formação cidadã. Tendo a pensar que não conseguiremos contribuir de forma significativa a essa formação a partir do Ensino de Sociologia se ainda perseguimos um Ensino que ignora boa parte da produção de conhecimento, ignora clássicos como W. E. B. Du Bois (1868-1963) ou Lélia Gonzalez (1935-1994).

O meu convite didático de olharmos para a cidade, de conhecermos os debates que nossos(as) próprios(as) discentes produzem deve ser articulado também com um convite teórico, para pensarmos a teoria social de forma plural para que, assim, possamos também dialogar com uma pluralidade de vivências em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, I. I., & Oliveira, A. (2024). O “combate à ‘ideologia de gênero’” e o impacto sobre o ensino de ciências humanas sociais. *Acta Scientiarum. Education*, 46(1), 1-12.
- Carvalho, J. M. (2021). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cesarino, L. (2019). Identidade e representação no bolsonarismo. *Revista de Antropologia*, 62(3), 530-557.

- Connell, R. (2012). A iminente revolução na teoria social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 27, 09-20.
- Fernandes, F. (1955). O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In Sociedade Brasileira de Sociologia (Ed.), *Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia* (pp. 89-106). São Paulo.
- Hamlin, C. L. (2020). Gender ideology: An analysis of its disputed meanings. *Sociologia & Antropologia*, 10, 1001-1022.
- Hussain, S., & Yunus, R. (2021). Right-wing populism and education: Introduction to the special section. *British Educational Research Journal*, 47(2), 247-263.
- Ianni, O. (1999). Globalização e crise do Estado-Nação. *Estudos de Sociologia*, 4(6).
- Collins, P. H. (2017). Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, 5(1), 6-17.
- Collins, P. H. (2022). *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica*. Boitempo Editorial.
- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). *Como as democracias morrem*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Miskolci, R. (2021). *Batalhas morais: política identitária na esfera pública técnico-midiaticizadora*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Oliveira, A. (2024). Entre os movimentos conservadores e os movimentos identitários: uma análise dos embates na esfera pública no Brasil contemporâneo. *Cadernos Pagu*, (67), 1-8.
- Oliveira, A. (2023). *O campo do ensino de sociologia no Brasil: gênese, agentes e disputas*. Maceió: Ed. Café com Sociologia.
- Ramos, A. G. (1954). *Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo: prefácio a uma sociologia nacional*. São Paulo: Editorial Andes.
- Souza, J. (2016). *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. São Paulo: LeYa.
- Weber, S. (1996). *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus.

Como o ensino da Sociologia pode fortalecer a cidadania?

Algumas reflexões baseadas
no caso francês

Igor Martinache

O ensino de Sociologia é frequentemente apontado como uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos, pois oferece aos alunos uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor e as ferramentas intelectuais necessárias para analisar e compreender as dinâmicas sociais. Essa formação ajuda os estudantes a fazer escolhas informadas e conscientes para o bem da comunidade. No entanto, essa visão não é unânime. Em ambos os lados do Atlântico, há quem conteste essa afirmação, argumentando que a Sociologia e, conseqüentemente, o seu ensino, serve como um campo de recrutamento ideológico para o “comunismo” ou como um meio de disseminar uma “cultura da desculpa” (Lahire, 2016; Oliveira, 2022).

Além dessas posições altamente ideológicas, que dizem mais sobre o estado do campo político e suas divisões internas ou sobre a imagem pública degradada da Sociologia do que sobre as práticas dos professores e seus efeitos sobre os alunos, há críticas mais sérias baseadas em pesquisas empíricas. Na França, por exemplo, foi demonstrado que o ensino de Sociologia, quando apresenta uma perspectiva de Pierre Bourdieu, pode exercer certa violência sobre os alunos da classe trabalhadora, principalmente quando tais estudantes a interpretam, de forma determinista, como uma condenação social (Truong, 2019), ou pelos “bons estudantes”, que a recebem como uma negação de seu “mérito”. De modo mais geral, parece que o ensino de Sociologia pode prejudicar a coesão social ao enfraquecer o vínculo dos alunos com as instituições coletivas cujas deficiências

são reveladas pela disciplina – como o viés cultural da escola ou o questionamento dos objetivos declarados do Estado.

Porém, mais fundamentalmente, é importante ressaltar que é de fato impossível responder à pergunta sobre a contribuição do ensino de Sociologia para a cidadania, a menos que especifiquemos sobre qual cidadania estamos nos referindo. Em outras palavras, tudo depende de qual ensino, de qual Sociologia e de qual cidadania estamos falando. Como os sociólogos bem sabem, as palavras são carregadas de significados e conotações e, a menos que sejam definidas adequadamente – e mesmo quando essa tarefa é cumprida –, surgem muitos mal-entendidos e equívocos.

Cidadania, um processo contínuo e conflitante

Em primeiro lugar, antes mesmo de falar sobre educação, é importante tentar definir o que queremos dizer com cidadania. Pois embora a cidadania seja um dos fundamentos das democracias modernas, substituindo a condição de súdito do Ancien Régime, seu conteúdo permanece um tanto vago, se não ambíguo. Um olhar sobre as Constituições em vigor no Brasil e na França nos revelam ambiguidades e diferenças de significado de um país para outro ao longo do tempo. Por exemplo, embora a Constituição Federal do Brasil de 1988 coloque imediatamente a cidadania como o segundo de seus cinco “fundamentos”, ela não a define diretamente. Seu conteúdo pode ser deduzido dos Capítulos I, II e III, que detalham os direitos e deveres individuais e coletivos, os direitos sociais e a nacionalidade, respectivamente.

Do lado francês, a Constituição da Quinta República, adotada em 1958, retoma a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e o Preâmbulo da Constituição de 1946, mostrando

assim a evolução do entendimento da cidadania: para os revolucionários do final do século XVIII, a cidadania baseava-se, acima de tudo, na liberdade, na igualdade de direitos e na soberania. Em particular, o direito à propriedade privada é sacralizado, sem qualquer consideração real sobre as tensões que ele cria com outros direitos (Ricci, 2001). Acima de tudo, no entanto, a Constituição Francesa concentra-se essencialmente no funcionamento das instituições, deixando para os representantes do povo, o governo e os parlamentares, e para os juízes especificarem, por meio de suas decisões, o que significa a “República indivisível, secular, democrática e social” que caracteriza seu sistema político e, conseqüentemente, o papel exato e o lugar esperado de seus cidadãos que são iguais perante a lei, “sem distinção de origem, raça ou religião”.

Em uma famosa palestra proferida em Cambridge, em 1949, o sociólogo britânico Thomas Marshall ofereceu um panorama particularmente esclarecedor sobre o conceito de cidadania, com base no desenvolvimento legislativo de seu próprio país ao longo de vários séculos. Definindo a cidadania desde o início como “[...] uma espécie de igualdade humana básica associada ao conceito de participação integral na comunidade” (Marshall, 1967, p. 62), o autor mostra como, ao longo do tempo, seu conteúdo foi enriquecido à medida que incluía uma proporção cada vez maior da população. Em primeiro lugar, a cidadania civil foi institucionalizada no século XVIII, por meio da garantia de certas liberdades individuais: liberdade de movimento, pensamento, expressão, propriedade, contratação, trabalho e julgamento justo.

No século XIX, a cidadania política, ou seja, a possibilidade de participar de decisões coletivas como eleitor ou representante, foi gradualmente institucionalizada. Finalmente, no século XX, foi a cidadania social, entendida como “[...] tudo o que vai desde

o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança até o direito de participar plenamente da hereditariedade social e de levar a vida de uma pessoa civilizada de acordo com os princípios que prevalecem na sociedade” (Marshall, 1967, p. 63-64). Devemos observar que, para o sociólogo, entre esses direitos sociais, que incluem o direito a um salário decente e à proteção no trabalho, bem como à saúde e à moradia, é a educação que vem em primeiro lugar. E a introdução da escolaridade obrigatória para todas as crianças no final do século XIX na Europa é, para ele, o elemento fundamental da cidadania social:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvida as exigências e a natureza da cidadania. [...] O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (Marshall, 1967, p. 73).

Ele prossegue destacando que “[...] a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” (Marshall, 1967 p. 74) porque, na ausência da capacidade de ler e escrever, ela permanece essencialmente formal, assim como a liberdade política. Portanto, a educação não é apenas um direito, mas também um dever, “[...] o dever de auto-aperfeiçoamento e de auto civilização e, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros” (Marshall, 1967 p. 74). Isso justifica seu caráter compulsório.

O interesse pela abordagem de Thomas Marshall, portanto, não está simplesmente em sua distinção entre as três dimensões da cidadania – civil, política e social –, mas no fato de que ele

mostrou a interdependência entre elas: cada uma requer o pleno desenvolvimento das outras duas. Além disso, ele mostra que a cidadania é, em última análise, um vínculo social, atravessado por uma tensão entre a igualdade de direitos e as desigualdades de fato mantidas pelo sistema econômico capitalista (Martinache, 2016). Por outro lado, devemos nos proteger contra qualquer leitura evolucionária ou normativa da perspectiva de Marshall. Esse é o erro que algumas pessoas cometem quando veem o caso inglês como um padrão pioneiro a ser seguido por outras sociedades. No Brasil, por exemplo, algumas pessoas se referem a esse modelo para afirmar a existência de uma “cidadania à brasileira” que se desvia do cânone das “sociedades modernas centrais”, no lugar de perceber a “dimensão *contingente e agonística* da cidadania” que está sendo construída ao longo das “oportunidades políticas” que permitem a expressão de “demandas discrepantes” por agentes relegados às margens da ordem social e que, portanto, estão buscando mudá-la (Tavolaro, 2009).

Em outras palavras, é lógico que é difícil definir a cidadania porque seu significado não é dado de antemão nem de uma vez por todas, mas está em constante evolução de acordo com o contexto sócio-histórico e, em particular, com os conflitos travados por aqueles que se consideram excluídos da “participação integral na comunidade”. O primeiro mérito da Sociologia é, portanto, revelar a natureza processual, contingente e conflituosa da cidadania, em oposição às perspectivas essencialistas e fechadas que ainda são amplamente dominantes. A cidadania é vista mais como um horizonte, um processo que está sempre em construção e que também pode estar sujeito a retrocessos, como quando certos governos questionam certos direitos fundamentais, inclusive os direitos sociais, em nome da segurança ou da liberdade empresarial. Também

estamos vendo o surgimento de ideias e demandas que visam ampliar a cidadania por meio do reconhecimento dos direitos das minorias e dos povos indígenas, ou a promoção de uma “cidadania convivial” que inclui seres não humanos (Wallenhorst, 2020).

Embora Thomas Marshall tenha enfatizado claramente o papel crucial da educação no desenvolvimento da cidadania, tanto individual quanto coletiva, agora é importante perguntar: que papel o ensino da Sociologia pode desempenhar nesse processo?

As Ciências Sociais como uma “terceira cultura” no ambiente escolar

Na França, a Sociologia foi introduzida como uma disciplina experimental no primeiro ano do ensino médio em 1967 sendo, no ano seguinte, gradualmente estendida para as demais séries desse nível de ensino. Intitulada *Initiation aux faits économiques et sociaux* (Introdução aos fatos econômicos e sociais), ela foi concebida para “[...] modernizar a escola e abri-la para o mundo contemporâneo” (Chatel, 1990, p. 7)⁹, oferecendo aos alunos a oportunidade de lidar com “[...] problemas da sociedade e questões econômicas, abordados a partir de uma ampla perspectiva social e histórica” (Chatel, 1990, p. 21). Essa abordagem multidisciplinar dos “objetos-problema” se deve, em grande parte, à forte presença de representantes da Escola dos Annales entre os arquitetos dessa nova disciplina escolar, a começar por Charles Morazé, que era muito próximo de Fernand Braudel¹⁰. A ênfase dada por esse último à

⁹ Tradução do autor, assim como todos os demais trechos em língua francesa.

¹⁰ Fernand Braudel (1902-1985) foi um historiador francês especializado no mundo mediterrâneo, considerado uma das principais figuras da segunda geração da Escola dos Annales, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch no fim dos anos 1920. Esse movimento historiográfico buscou romper com a

“civilização material” também explica o lugar importante atribuído à economia, mesmo que a distinção entre “econômico” e “social” revele uma tendência a tornar essa dimensão independente das outras. Como conta o geógrafo Marcel Roncayolo, nomeado para chefiar o Grupo de Trabalho responsável pela implementação desse novo método de ensino, “não queríamos treinar as pessoas para fazer economia, mas para entender o mundo em que viviam”, acrescentando que, para eles, não se tratava de “ensinar as Ciências Sociais, mas *por meio* das Ciências Sociais”¹¹.

Em outras palavras, para seus criadores, esse ensino, mais tarde renomeado como “Ciências Econômicas e Sociais” (SES, segundo o acrônimo em francês), tinha como objetivo principal formar cidadãos esclarecidos, e não futuros estudantes ou profissionais – embora os três objetivos não fossem obviamente incompatíveis. Os primeiros programas de estudo eram extremamente abrangentes, oferecendo no primeiro ano nada menos que um estudo sobre “pessoas”, “necessidades” e “atividades”, culminando em um “[...] estudo comparativo do trabalho e do progresso técnico em diferentes períodos e regiões” (Men, 1967, s.p).

No segundo ano, era estudada “a vida econômica e social da nação”, com os temas “empresas” (considerados na diversidade de

concepção da história como uma crônica de eventos sucessivos e estudar os processos de transformação das sociedades ao longo do tempo, prestando atenção às diferentes dimensões da vida social (material, cultural etc.). Como resultado, seus proponentes deram grande ênfase à interdisciplinaridade. Além de fazer uma grande contribuição para a história econômica e social na esteira de Braudel, Charles Morazé (1913-2003) também desempenhou um papel decisivo na institucionalização das Ciências Sociais na França após a Segunda Guerra Mundial, e também se interessou muito pelo Brasil, ao qual dedicou um ensaio em 1954 (Lima; Barroso, 2019).

¹¹ Entrevista do autor com Marcel Roncayolo, em 13 de janeiro de 2013.

suas formas e com seus “problemas humanos”), “as comunidades, a nação e o Estado” e “a economia nacional”. Por fim, o programa do terceiro ano era dedicado ao estudo do crescimento e do desenvolvimento, examinando os sistemas econômicos e sociais das economias liberais, da União Soviética e dos países em desenvolvimento. Esses programas particularmente ambiciosos davam muita liberdade aos professores, permitindo que os alunos partissem de sua própria experiência do mundo social e subissem gradualmente na escala, analisando diferentes sistemas socioeconômicos e sua respectiva coerência. Por meio dessa “iniciação”, o objetivo não era tanto transformá-los em especialistas, mas mostrar-lhes a diversidade do mundo socioeconômico e suas diferentes dimensões, a fim de despertar sua curiosidade sobre o mundo ao seu redor.

O fato é que, como qualquer outra disciplina escolar (Chervel, 1990), as Ciências Econômicas e Sociais estão presas no que pode ser descrito como o “dilema da autonomia”, ou seja, uma tensão entre a necessidade de se referir ao conhecimento acadêmico para se legitimar e a necessidade de adaptar seu conteúdo e métodos às características específicas do público a que atende e aos objetivos específicos da instituição escolar. Essa tensão, redobrada aqui por sua natureza multidisciplinar, é caracterizada concretamente na reformulação dos currículos que se sucederam a partir do início da década de 1980, tendendo a deixar um espaço cada vez maior para as referências acadêmicas. Em 1988, o termo “Sociologia” (assim como “Economia”) apareceu pela primeira vez no programa de estudos e, embora nenhum autor seja explicitamente mencionado nele até hoje (exceto no ensino de especialidades opcionais nas décadas de 1990 e 2000), o estudo obrigatório de certos conceitos significa que os professores são obrigados a referenciar autores como E. Durkheim, M. Weber, P. Bourdieu, entre outros.

De fato, como Élisabeth Chatel e Gérard Grosse (2002) demonstram, há dois modelos didáticos concorrentes no ensino das SES na França. Em ambos, de acordo com o projeto fundador da disciplina, o objetivo é desenvolver o conhecimento dos alunos sobre as sociedades atuais com uma “distância analítica”. O primeiro modelo, que eles descrevem como de “análise social”, baseia-se na “[...] preocupação recorrente de medir os fenômenos sociais com rigor, querendo conscientizar os alunos sobre as relações entre eles, e suas possíveis cadeias causais” (Chatel; Grosse, 2002, p. 132-133). O segundo modelo, denominado de “Sociologia acadêmica”, baseia-se mais diretamente nas teorias e conceitos estabelecidos pela pesquisa. Enquanto o primeiro dominou as duas primeiras décadas de existência da disciplina, o segundo tornou-se cada vez mais dominante a partir do final da década de 1980, embora sem eliminar o primeiro. Na prática, porém, isso fez com que as SES se concentrassem em Economia, Sociologia e Ciência Política em detrimento da Antropologia ou da História, e também fez com que essas três disciplinas fossem cada vez mais compartimentadas nos currículos, desta vez às custas de uma abordagem interdisciplinar baseada em “objetos-problema” (Martinache, 2021).

Vários temas como “desigualdades”, “diferentes concepções de justiça social”, “determinantes do voto” e “formas não convencionais de participação política”, para citar apenas alguns, são, sem dúvida, elementos essenciais de conhecimento para a formação de cidadãos esclarecidos que não se limitem aos papéis de trabalhadores dóceis e consumidores (eleitorais) passivos. Isso é o que um senador socialista resumiu há cinco anos, quando questionou o ministro da Educação Nacional sobre o temor de que as SES fossem excluídas do currículo básico do primeiro ano do ensino médio:

As ciências econômicas e sociais deram origem a uma ‘terceira cultura’ entre as letras e as ciências. Dessa forma, elas contribuíram para enriquecer a educação intelectual e cívica dos alunos do ensino médio, pois está claro que as ferramentas analíticas da economia, da sociologia e da ciência política são úteis para compreender as questões enfrentadas por nossa sociedade, seja a persistência das desigualdades, os efeitos contrastantes da globalização ou os desafios da integração europeia¹².

Assim, o ensino de Ciências Sociais pode contribuir para a formação da cidadania por meio do conteúdo específico que abrange, pois esses conteúdos despertam os alunos para o mundo social e, além da socialização do conhecimento, fornecem a eles as ferramentas metodológicas e conceituais necessárias para analisá-lo e, a partir daí, formar suas próprias opiniões. No caso da França, a inclusão de uma forte dimensão econômica é digna de nota, pois esse campo é particularmente confiscado em nome de sua tecnicidade. Nessa área, como em outras, o ensino das Ciências Sociais parece desempenhar um papel decisivo na construção da competência política, ou seja, a capacidade de “[...] compreender o discurso político, reproduzi-lo e até mesmo produzi-lo” (Bourdieu, 1979, p. 478), mas também o sentimento de possuir essa competência, ou seja, de se sentir no direito de “[...] lidar com política, de ser autorizado a falar sobre política, de ter autoridade para falar politicamente sobre assuntos políticos” (Bourdieu, 1979, p. 478), o que nem sempre está correlacionado com o último, mas depende das diferentes formas de dominação social (Gaxie, 1978).

¹² Pergunta do senador Didier Marie ao ministro da Educação Nacional, *Diário Oficial do Senado [Francês]*, 19 de abril de 2018, p. 1860.

Além do conteúdo, a questão dos métodos

A cidadania não pode ser ensinada como o alfabeto ou a tabuada. Dar aulas sobre as instituições, os princípios e os valores da República não são suficientes para produzir cidadãos esclarecidos, e podemos até dizer que essas lições de moral podem ser contraproducentes, como demonstrado pela maneira como o sistema educacional francês reagiu aos recentes ataques terroristas¹³. Na verdade, ele reforçou um “republicanismo defensivo” que nega obstinadamente a diversidade da sociedade francesa, reforçando assim as exclusões que alimentam o “mal” que supostamente deveria estar combatendo (Szukala, 2023). Essa visão um tanto autoritária da educação na França decorre do desdém pela Pedagogia na educação básica e intermediária que Émile Durkheim (2002) já diagnosticava no início do século XX e que ainda é predominante dada a ênfase no domínio do conhecimento em detrimento das habilidades pedagógicas, principalmente quando observamos os sistemas de avaliação.

Entretanto, nesse contexto, o projeto fundador das SES oferece uma contribuição tão decisiva quanto o domínio do conhecimento. Em uma perspectiva durkheimiana, reconhece-se que a especificidade dessa disciplina está no fato de que o aluno “[...] está mais ou menos comprometido com ela e já possui um conjunto de noções e preconceitos confusos” (Men, 1967, s.p). Em

¹³ Nos últimos anos, a França foi palco de uma série de ataques terroristas ligados ao islamismo radical, que causaram um grande impacto na população. O ataque mortal às redações do jornal satírico *Charlie Hebdo*, em 7 de janeiro de 2015, marcou o início dessa tendência, culminando nos ataques coordenados em Paris, em 13 de novembro do mesmo ano, especialmente na casa de *shows* Bataclan, que deixou 130 pessoas mortas e mais de 400 feridas.

vez de simplesmente eliminar esses “preconceitos”, os professores devem levá-los em consideração e integrá-los ao processo de ensino. Os criadores das SES, em seus programas de estudo, promoveram uma abordagem de ensino ativa, minimizando o uso de aulas expositivas e incentivando o trabalho dos alunos por meio da análise de diversos documentos (textos, gráficos, tabelas etc.). A condução de debates em sala de aula, com a devida preparação prévia dos alunos e a realização de pequenas pesquisas, também são métodos de ensino amplamente adotados pelos professores de SES desde a sua criação.

De acordo com esse espírito – e esse é um ponto que não deve ser negligenciado –, as provas de SES no *baccalauréat*¹⁴ não consistiam em uma simples recitação de conhecimento, mas em uma redação a ser escrita usando um pequeno *corpus* de documentos correspondentes ao tema proposto, que deveria ser analisado para extrair determinados argumentos ou exemplos para promover a reflexão¹⁵. Assim como os debates em sala de aula, esse tipo de exercício ajuda a desenvolver habilidades intelectuais que são cruciais para o exercício da cidadania, conforme resumido pelos autores mencionados há pouco:

Ele exige muito mais do que o aprendizado por familiarização ou repetição. Antes de mais nada, exige que os alunos façam uso relevante de um novo vocabulário.

¹⁴ Exame nacional que marca o fim do ensino médio e dá direito aos candidatos aprovados de se matricularem na universidade.

¹⁵ Devemos observar que uma segunda prova alternativa à redação mais progressiva, que também consiste na análise de um conjunto de documentos, mas orientada por uma série de perguntas, também foi introduzida em uma tentativa de reduzir as desigualdades decorrentes das exigências de capital cultural de uma redação.

Além disso, além da reprodução oportuna de um discurso, exige que eles produzam um texto que não foi escrito com antecedência. Portanto, eles têm de mobilizar tanto o que aprenderam quanto sua própria interpretação dos fenômenos do mundo, que eles terão construído como fenômenos sociais (Chatel; Grosse, 2002, p. 130).

A pesquisa coletiva relatada no artigo dos mesmos autores também demonstrou, no início dos anos 2000, que a maioria dos alunos de SES havia de fato adquirido essas habilidades ao final do ensino médio. Além dessas competências, podemos argumentar que as redações e os debates em sala de aula, por envolverem problematização, incentivam os alunos a adotar uma postura compreensiva em relação aos argumentos das diversas partes envolvidas. Isso os força a “pensar contra si mesmos”, a levar a sério as opiniões e os argumentos opostos, compreendendo a complexidade das questões em vez de permanecerem entrincheirados em suas certezas. Essa atitude é essencial para o desenvolvimento de uma democracia, especialmente no contexto atual de polarização política, em parte alimentada artificialmente pela internet (Pérez Zafrilla, 2022).

Considerações finais

Obviamente, seria absurdo atribuir à Sociologia o monopólio da formação para a cidadania: é perfeitamente razoável argumentar que as disciplinas científicas e literárias são igualmente importantes e levantam questões sobre as várias dimensões da cidadania (Rosa *et al.*, 2023). Assim como as SES, essas disciplinas permitem que os alunos desenvolvam, além do conhecimento, formas rigorosas de pensar por meio de uma abordagem crítica das informações. Essas habilidades são essenciais em uma época marcada pela proliferação de notícias falsas e teorias da conspiração, lembrando-nos de que a

educação para a cidadania não pode ser restrita a um ensino específico de uma ou duas horas semanais, como foi instituído na França no final do século passado (Tutiaux-Guillon, 2003).

Assim, o ensino das Ciências Sociais possibilita desenvolver certa relação com o mundo social, tanto por meio do conhecimento específico e das ferramentas analíticas dos saberes científicos quanto pela relação com esse saber. O caso das SES no ensino médio francês é interessante porque integra a economia com as outras Ciências Sociais, embora de forma um tanto ambígua. Hoje em dia, os fenômenos econômicos estão no centro da cidade e tendem a ser confiscados por especialistas e políticos que os apresentam como simples questões técnicas e, ao fazê-lo, negam as alternativas. Em uma palavra, eles os despolitizam. Outra contribuição das Ciências Sociais para o desenvolvimento da cidadania está no papel ativo atribuído aos alunos, uma vez que estes são estimulados a desenvolver a curiosidade e o espírito crítico, rompendo assim com a passividade e a docilidade que o sistema escolar, principalmente na França, espera deles e que pouco os prepara para o envolvimento e o espírito crítico necessários à vida democrática.

Entretanto, as tensões subjacentes a essas duas dimensões não devem ser negadas, pois a própria delimitação dos temas a serem estudados ou não em um tempo necessariamente limitado é, por si só, uma questão eminentemente política. No currículo atual das SES, o tempo dedicado, por exemplo, às questões ecológicas ou às relações sociais de “raça”, apesar da extensão da discriminação no país (Fassin, 2012), pode parecer amplamente inadequado. Portanto, é relevante fazer com que os alunos participem de forma construtiva no currículo e isso requer certo número de habilidades por parte dos professores para evitar cair no “ativismo linguístico” (Deauviau, 2009), que é uma fonte de mal-entendidos cognitivos

para os alunos com menor capital cultural e que, em última análise, pode exercer um aumento das desigualdades na aprendizagem.

Apesar dessas limitações e precauções necessárias, também devemos reconhecer que o projeto de fundação do ensino de Ciências Sociais e Econômicas parece ter sido seriamente prejudicado. À medida que o sistema educacional passa por reformas e os currículos são reescritos, o ensino das SES está se tornando cada vez mais prescritivo, enquanto as avaliações do bacharelado estão dando um peso cada vez maior à simples restituição do conhecimento. O próprio pluralismo das Ciências Sociais, e da economia em particular, está sendo questionado, principalmente em virtude do desejo de certos *lobbies* empresariais de reduzir o ensino das SES a uma “alfabetização financeira” dedicada a aprender a administrar as finanças pessoais e empresariais (Gobert; Martinache, 2020), o que tende a deixar de lado as dimensões sociais e macroeconômicas que são tão essenciais para a educação para a cidadania (Björklund; Sandahl, 2020). Esse desenvolvimento está longe de ser peculiar à França (Szukala, 2015) ou mesmo apenas ao ensino médio, mas o caso das SES é um lembrete de que considerar a economia como uma ciência social (Castro *et al.*, 2021) e não como uma ciência “exata” tem implicações não apenas epistemológicas, mas também políticas.

Por fim, o caso das SES na França traz à tona um último paradoxo: se o ensino das Ciências Sociais é tão necessário para a formação de cidadãos esclarecidos e suas faculdades críticas, por que na França ele permanece confinado a determinados alunos do ensino médio geral¹⁶ e não é aplicado em todos os níveis, ou

¹⁶ Na França, o ensino médio é dividido em três cursos: geral, tecnológico e profissionalizante, sendo que os dois últimos, e especialmente o terceiro, concentram alunos de classes populares.

mesmo estudado desde o ensino fundamental, como sugerem alguns (Lahire, 2007)? O assunto divide os próprios professores da SES, a maioria dos quais teme uma “diluição” de sua disciplina que prejudicaria seu *status* e, portanto, o deles próprios.

Seja como for, a questão de determinar a idade adequada para iniciar o ensino da Sociologia, assim como o conteúdo e os métodos de ensino a serem utilizados, é uma escolha profundamente política que merece o debate mais amplo possível. No entanto, uma coisa é certa: esse ensino deve ser um direito e um dever de todos os alunos, pois a Sociologia parece ser um pré-requisito essencial para o exercício pleno da cidadania. Como Pierre Bourdieu expressou de forma incisiva em uma palestra sobre Sociologia e democracia, “[...] a sociologia não apenas contribui para a crítica das ilusões sociais, que é uma das condições para a escolha democrática; ela também pode formar a base de um utopismo realista, tão distante do voluntarismo irresponsável quanto da resignação cientificista à ordem estabelecida” (Bourdieu, 2023, p. 38).

REFERÊNCIAS

- Björklund, M., & Sandahl, J. (2020). Financial literacy as citizenship education – a viable prospect? *Journal of Social Science Education*, 19(3). <https://doi.org/10.4119/jsse-3230>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (2023 [1995]). *Sociologie et démocratie*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Castro, R. de C. M. L. de, Cacciamali, M. C., & Suzuki, J. C. (Orgs.). (2021). *Expressões da economia como ciência social*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Chatel, É. (Org.). (1990). *Enseigner les sciences économiques et sociales: Le projet et son histoire*. Lyon: INRP.

- Chatel, É., & Grosse, G. (2002). L'enseignement sociologique au lycée: Entre problèmes sociaux et sociologie savante. *Éducation et Sociétés*, 9, 127-139.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- Deauvau, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire*. Paris: La Dispute.
- Durkheim, É. (2002 [1938]). *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Fassin, D. (Org.). (2012). *Les nouvelles frontières de la société française*. Paris: La Découverte.
- Gaxie, D. (1978). *Le cens caché*. Paris: Seuil.
- Gobert, C., & Martinache, I. (2020). The merchant, the scientist and the citizen: The competing approaches of social science education in the French high school. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 10-26.
- Lahire, B. (2007). Vers une utopie réaliste: Enseigner les sciences du monde social dès l'école primaire. In B. Lahire, *L'esprit sociologique* (pp. 388-402). Paris: La Découverte.
- Lahire, B. (2016). *Pour la sociologie: Et pour en finir avec une prétendue culture de l'excuse*. Paris: La Découverte.
- Lima, R. da S., & Barroso, W. (2019). Charles Morazé e o caráter fantástico do Brasil. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, 21(36), 90-106.
- Marshall, T. H. (1967 [1950]). *Cidadania, classes sociais e status*. Rio: Zahar Editora.
- Martinache, I. (2016). *La citoyenneté, un lien social en crise?* Paris: Bréal.
- Martinache, I. (2021). O lugar da sociologia no ensino secundário francês: Um objeto privilegiado para análise sociológica. *Latitude*, 14(Esp.), 11-35.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (1967). *Circulaire n°IV 67-446 du 12 octobre*.
- Oliveira, A. (2022). Em defesa da sociologia: Contra o mito de que os sociólogos são charlatões, justificam criminosos e distorcem a realidade.

Estudos de Sociologia, Araraquara, 27.
<https://doi.org/10.52780/res.v27i00.12548>

Pérez Zafrilla, P. J. (2022). El tribalismo digital, entre la furia y la farsa: Pinchemos la burbuja de la polarización artificial en internet. *Opinião Pública, Campinas*, 28(1), 33-61.

Rosa, G. G., Lima, N. W., & Cavalcanti, C. J. de H. (2023). De que cidadania estamos falando? Uma revisão de literatura das pesquisas em educação em ciências com perspectiva de formação para cidadania. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 25. <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240158>

Ricci, R. (2001). Le juge constitutionnel et le droit de propriété: Un héritage difficile à assumer. *Actuel Marx*, 29, 111-132.

Szukala, A. (2015). L'enseignement de l'économie dans le secondaire en Allemagne: Une éducation à l'économie sociale du marché? *Éducation et Sociétés*, 35, 67-85.

Szukala, A. (2023). Civic education and defensive republicanism in France after the assassination of Samuel Paty. *Journal of Social Science Education*, 22(1). <https://doi.org/10.11576/jsse-6237>

Tavolaro, S. B. F. (2009). Para além de uma "cidadania à brasileira": Uma consideração crítica da produção sociológica nacional. *Revista de Sociologia e Política*, 17(32), 95–120.

Tutiaux-Guillon, N. (2003). Civic, legal and social education in French secondary school: Questions about a new subject. *Journal of Social Science Education*, 1(2). <https://doi.org/10.4119/jsse-266>

Truong, F. (2019). Ensinar Pierre Bourdieu no 9-3: O que falar quer dizer. *Política & Sociedade*, 41, 280-291.

Wallenhorst, N. (2020). Quel type de citoyenneté en Anthropocène? *Le Télémaque*, 58, 45-58.

Pensar sobre a realidade social a partir da sala de aula¹⁷

Isabelino Siede

¹⁷ Texto traduzido por Marcelo Cigales.

O sistema educacional e, em particular, a formação de professores enfrentam o desafio peculiar de se adaptar à mudança vertiginosa das condições tecnológicas, que questionam hábitos, crenças e valores da sociedade pós-industrial, em um contexto de enormes e crescentes desigualdades e exclusões. Como uma mensagem suave e persistente, nossa vida cotidiana se transformou em poucas décadas quase sem que percebêssemos: nossas subjetividades hoje navegam simultaneamente pelo mundo físico e pelo que chamamos de “virtualidade”, incluindo nela um emaranhado de práticas de troca por meio de e-mails, redes sociais, mensagens instantâneas, encontros síncronos etc. A Inteligência Artificial parece possibilitar uma nova etapa de transferência para outro nível, que ainda não sabemos para onde nem em qual direção nos levará:

En los próximos cien años, mientras que la inteligencia artificial nos llevará aún más lejos de nosotros, no habrá bien más valioso que todo lo que haga sentirse seres humanos a las personas. Por muy absurdo que pueda parecernos ahora, la necesidad más extendida será la de salvar una identidad de la especie. En ese momento recogeremos lo que hayamos sembrado en estos años (Baricco, 2019, p. 330)¹⁸.

¹⁸ Tradução do editor: “Nos próximos cem anos, embora a inteligência artificial nos afaste ainda mais de nós, não haverá bem mais valioso do que qualquer coisa que faça as pessoas se sentirem humanas. Por mais absurdo que nos pareça agora, a necessidade mais difundida será a de salvar a identidade de uma

O sistema escolar foi concebido em épocas anteriores, mas sofreu inúmeras alterações para se adequar a cada época e a cada contexto social. Na Antiguidade, a escola individual era comum na Idade Média: o professor recebia seus alunos um a um, sucessivamente, para dar-lhes instrução individual, proporcional à remuneração recebida. Na transição para a Modernidade, a escola simultânea gradualmente assumiu uma forma agora clássica, baseada na homogeneidade: 20 a 40 pessoas da mesma idade e nível, fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo, sob a autoridade inflexível do professor.

A imagem dessa proposta de treinamento em níveis ascendentes é tão familiar para nós que perdemos de vista a complexidade de sua construção e o enorme esforço criativo que ela implicou. Ao longo do caminho, houve outras explorações, como a escola mútua, que foi relevante em algumas partes do século XIX, baseada na heterogeneidade: cem ou mais alunos de diferentes idades e níveis, com um professor que organizava e supervisionava para que os alunos mais avançados ensinassem os menos avançados. No início do século XX, o termo “Escola Nova” abrangia uma ampla gama de experiências acompanhadas de fortes desafios aos formatos tradicionais. Um de seus pilares era o interesse individual: os alunos trabalhavam com base em planos de trabalho individualizados, com pouco espaço para a dimensão coletiva do aprendizado. Em síntese, havia vários modelos de acordo com a época, os interesses e as tecnologias. Esse breve relato serve para levantar as questões que hoje

espécie. Nesse momento, colheremos o que semeamos nesses anos” (Baricco, 2019, p. 330).

desafiam tanto as políticas educacionais quanto as abordagens didáticas: que tipo de escola queremos para o século XXI? Como as novas gerações aprendem e como podemos ensiná-las?

Com essas questões como pano de fundo, desenvolvemos um projeto de pesquisa no campo da Didática das Ciências Sociais, sobre o ensino de Sociologia em escolas secundárias¹⁹. O projeto reuniu duas linhas de investigação, atribuídas a dois grupos da equipe de pesquisa, que trabalharam de forma paralela e articulada: a) compilação das características do ensino habitual de Sociologia nas escolas secundárias de Buenos Aires; e b) elaboração de propostas e critérios de ensino. Essa distinção de tarefas corresponde a dois tipos gerais de pesquisa em Didática. O tipo naturalista, que busca entender o que acontece nas práticas de ensino, quais critérios os professores utilizam e as representações que os sustentam, como caracterizar uma prática boa ou bem-sucedida, como as diferentes variáveis didáticas intervêm nas experiências habituais de ensino etc. Por sua vez, a pesquisa propositiva recupera o sentido normativo da Didática e busca enunciar critérios para melhorar as práticas de ensino (apoando a seleção de conteúdos, a escolha e o uso de recursos etc.) e, para isso, formula propostas de ensino e as leva para a sala de aula com dispositivos de recuperação e análise da experiência.

A primeira linha de pesquisa buscou visualizar as características do ensino regular, para a qual foram entrevistados 30 professores da

¹⁹ Projeto “Ensino de Sociologia na Escola Secundária” (Código: H811), sediado no Instituto de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (IdIHCS) da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Nacional de La Plata, de janeiro de 2017 a dezembro de 2017, sob a direção do doutor Isabelino Siede.

província de Buenos Aires²⁰. Quase de maneira unânime, o objetivo invocado para o ensino foi “promover o pensamento crítico”, às vezes acompanhado da expressão “desnaturalizar a realidade social”. Em ambos os casos, essas são intenções pertinentes e exigentes que buscam questionar o conhecimento comum e exaltar o potencial do conhecimento e das ferramentas da Sociologia para provocar mudanças culturais. No entanto, quando exploramos quais conteúdos são ensinados e quais recursos são utilizados, essas intenções parecem estar diluídas: o conteúdo geralmente abordado ou está literalmente ligado ao “conhecimento científico” da Sociologia ou, como contraponto, está diluído em um bate-papo agradável com aspirações limitadas. É difícil encontrar nessas práticas um conhecimento acadêmico que não seja uma degradação da produção acadêmica, mas uma cunha que rompa com as suposições comuns ou que construa uma ponte entre as perguntas dos jovens sobre o mundo social e os postulados teóricos que poderiam lhes oferecer uma resposta (Deladino; Foia, 2022).

Como indicador dessa dificuldade, um dos comentários comuns feitos por quem leciona essa disciplina é a extensão excessiva do programa de estudos estabelecido no atual desenho curricular: eles o caracterizam como um resumo do curso de graduação em Sociologia, que não cabe em um ano acadêmico com três horas de dedicação semanal. Nesse ponto, a adesão ao programa de estudos sugere que eles o reconheçam como um índice para a recitação de conhecimentos que, aula a aula, são distribuídos como pílulas de um medicamento de rotina.

²⁰ É a maior e mais populosa província da Argentina, responsável por cerca de 40% do sistema educacional nacional.

Nesse modelo pedagógico, a atividade inicial de ensino costuma ser a apresentação de um tópico ou autor, habitualmente um clássico. Geralmente é proposta uma atividade de leitura em grupo, principalmente de textos ou de um recurso audiovisual, com um questionário a ser respondido de acordo com o que foi lido. Em seguida, os grupos discutem em plenário e a aula é encerrada. Em geral, a presença das TICs²¹ é fraca e enriquece pouco o trabalho docente. Nas entrevistas, muito raramente são mencionadas atividades ligadas às metodologias de pesquisa sociológica: produção e análise de entrevistas, pesquisas, estudos de caso, histórias de vida etc. Há algumas menções a debates e intercâmbios orais, mas predomina a estrutura de aulas puramente teóricas.

A maioria dos professores entrevistados em Buenos Aires segue em sala de aula a sequência de conteúdos estabelecida pelo programa oficial. Na primeira parte, o foco está nas teorias e nos autores clássicos da Sociologia, enquanto apenas na segunda parte são abordadas algumas questões e problemas contemporâneos da disciplina. Essa separação favorece abordagens doutrinárias ou dogmáticas, já que as perguntas, essenciais para a gênese de todo conhecimento, têm um papel secundário no ensino. Chamamos de “explicação-aplicação” (Siede, 2007) esse formato didático, geralmente assimilado pelos professores por meio de suas próprias experiências escolares (Pagés Blanch, 1999). Trata-se, essencial-

²¹ TICs é o acrônimo normalmente usado para se referir às Tecnologias da Informação e Comunicação. Grande parte das escolas públicas tem *netbooks* e acesso gratuito à internet, enquanto a maioria dos alunos carrega seus telefones celulares diariamente. Muitas escolas também têm projetores.

mente, de um ensino expositivo, onde o professor primeiro apresenta uma série de conhecimentos e, em seguida, oferece exercícios para aplicá-los. Essa estrutura proporciona segurança ao professor, garantindo controle sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula, uma vez que a explicação inicial define os tópicos e o posicionamento diante deles. No entanto, essa aparente vantagem é também seu maior defeito em relação aos objetivos que esses mesmos professores almejam, pois dificulta a formação de posicionamentos críticos pelos alunos, não promovendo o pensamento autônomo nem incentivando a criticidade do conhecimento adquirido.

Esse tipo de abordagem geralmente se apoia em um corpo de conteúdo ordenado e coerente, desprovido de contradições e desconectado dos problemas de pesquisa que o originaram. Do ponto de vista epistemológico, essa é a principal falha da estrutura de explicação-aplicação: ela ignora ou subestima a importância das perguntas e dos problemas na produção do conhecimento. Assim, certas características do ensino tradicional estabelecem uma separação entre conhecer e pensar, sugerindo que o conhecimento se fundamenta na repetição do que é dito por uma autoridade intelectual, enquanto o pensamento crítico e autônomo é pouco incentivado na escola. Essa foi a advertência severa de Alice Miller (2009, p. 121):

Uno de los dogmas evidentes de nuestra educación consiste en cortar desde un principio las raíces vivas y tratar luego de sustituir su función natural recurriendo a métodos artificiales. Así por ejemplo, se limita la curiosidad del niño ('hay preguntas que no se hacen'), y, más tarde cuando ya carece

del impulso natural para aprender, se le ofrecen clases de recuperación no bien tiene dificultades en la escuela²².

No ensino regular, a transmissão de afirmações acumuladas no campo disciplinar impede ou, pelo menos, dificulta o desenvolvimento do pensamento sociológico. Essa dissociação acaba por trair tanto o “espírito sociológico” (Lahire, 2006) quanto a expectativa de uma educação emancipatória. É possível compreender os postulados teóricos de Marx, Weber ou Durkheim sem considerar as questões que orientaram suas indagações? É viável apresentar um conjunto de teorias desvinculadas de seu contexto de origem e depois aplicá-las à análise de uma realidade social muito distinta daquela em que foram formuladas? A resposta prática na sala de aula tende a ser sim, embora haja pouco consenso quanto a essa posição quando se examinam essas questões à luz dos fundamentos epistemológicos da disciplina.

Agora, como o desafio de educar para o pensamento crítico pode ser traduzido para o campo da Sociologia? Essa pergunta está diretamente ligada a uma característica paradoxal do ensino em um contexto escolar, pois a autonomia intelectual e a criticidade são buscadas em uma estrutura institucional que é atravessada pela lógica do Estado:

¿Cómo afrontar la aparente paradoja entre la necesidad de enseñar contenidos pre-determinados y la necesidad de favorecer la autonomía de los alumnos, para lo cual es fundamental la

²² Tradução do editor: “Um dos dogmas evidentes em nossa educação é o de podar as raízes vivas logo no início, substituindo sua função natural por métodos artificiais. Um exemplo disso é a curiosidade da criança, que é reprimida com frases como ‘há perguntas que não se fazem’. Mais tarde, quando o impulso natural de aprender já foi enfraquecido, recorremos a aulas de reforço para lidar com as dificuldades escolares que surgem” (Miller, 2009, p. 121).

búsqueda de respuestas a las preguntas que ellos mismos se formulan acerca del mundo social?²³ (Aisenberg, 1998, p. 151).

Esse foi o foco da segunda linha de investigação do nosso projeto, de natureza propositiva e exploratória. Acreditamos que existem alternativas para avançar em direção a uma didática com características emancipatórias. A primeira característica da criticidade é a dúvida em relação às certezas preexistentes e à provisoriidade de todas as posições iniciais (Nomen, 2021). Simultaneamente, o que desafia essas certezas e motiva a formulação de respostas hipotéticas é uma pergunta ou um problema de pesquisa. Portanto, esses elementos devem ser centrais em qualquer proposta que busque recriar o trabalho de um cientista social. Nesse sentido, propomos uma estrutura didática alternativa que denominamos “problematização-conceitualização” (Siede; Cafiero, 2022). Embora essa abordagem ainda exija muitos desenvolvimentos e ajustes, como ocorreu em outras didáticas específicas, ela pode orientar nossos esforços coletivos. Na abordagem problematizadora, a formulação de problemas serve como uma ferramenta para desconstruir preconceitos e abrir espaço para novos conhecimentos. Sem perguntas que desafiem os preconceitos, não há possibilidade de gerar conhecimento.

Na fase de “problematização”, é apresentada uma questão que pode ser assumida como um problema intelectual por alunos e professores. Em nosso projeto de pesquisa, elaboramos duas propostas de ensino e, em seguida, levamos a diferentes grupos escolares na cidade de La Plata e analisamos os caminhos

²³ Tradução do editor: “Como lidar com o aparente paradoxo entre a necessidade de ensinar conteúdos predeterminados e a necessidade de favorecer a autonomia dos alunos, para os quais é fundamental a busca de respostas às perguntas que eles mesmos fazem sobre o mundo social?” (Aisenberg, 1998, p. 151).

de ensino que foram efetivamente produzidos. Ambas começaram com perguntas: “O que é pobreza” e “Por que as pessoas se vestem como se vestem?”. Essas perguntas são relevantes para a experiência social de cada aluno e estão diretamente relacionadas ao conteúdo da disciplina. O objetivo dessa fase é provocar algum tipo de conflito cognitivo diante de um problema de conhecimento, e a primeira responsabilidade do professor é garantir condições adequadas para o diálogo, evitando desqualificações e agressões.

O desafio consiste em formular respostas provisórias à pergunta e, ao mesmo tempo, utilizar a deliberação em sala de aula para evidenciar a inadequação, inconsistência ou fragilidade dessas hipóteses iniciais. Diferente do *brainstorming*, uma técnica comumente utilizada que se baseia na livre associação de ideias e requer a independência do professor, a problematização exige intervenções ativas do docente. O professor deve solicitar fundamentos argumentativos, apontar contradições e fragilidades, e aprofundar as nuances do problema, promovendo um ambiente onde opiniões são bem-vindas e respeitadas, mas onde cada julgamento deve ser sustentado por argumentos sólidos:

El pensamiento crítico es aquél que se basa en buenas razones para analizar la realidad, aquél que sabe crear y sostener buenos argumentos que den solidez a nuestras opiniones. De hecho, podemos entender fácilmente que, si el ser humano es un ser dotado de opinión, es necesario que esta opinión esté fundamentada. Nadie puede negar que nos pasamos buena parte del día evaluando lo que sucede y que, de forma inevitable, nos posicionamos ante la realidad con nuestras opiniones²⁴ (Nomen, 2021, p. 138).

²⁴ Tradução do editor: “O pensamento crítico é aquele que se baseia em boas razões para analisar a realidade, aquele que sabe como criar e sustentar bons

A problematização será bem-sucedida se alunos e professores compartilharem uma pergunta ou um problema, começarem a pensar sobre ele a partir das informações e ideias iniciais que tiverem, enquanto estiverem interessados em explorar novas informações e categorias de análise mais abrangentes e eficazes do que as que tinham como ponto de partida. É disso que trata a segunda fase, que visa ao processo de “conceitualização”. Ela se refere explicitamente à apresentação progressiva e sistemática do conhecimento e das ferramentas que a disciplina tem à sua disposição para resolver as questões ou os problemas levantados na fase anterior. Seu objetivo é estabelecer o conteúdo do projeto curricular como uma possível resposta ao problema formulado.

Se o problema for colocado a partir de práticas sociais e em direção a elas, a conceitualização está enraizada em disciplinas específicas do conhecimento (nesse caso, a Sociologia²⁵) e suas afirmações são sempre suscetíveis à crítica e à reconstrução argumentativa. Ela pode ser levantada por meio de apresentações de professores ou materiais de estudo (livros escolares, seleção de autores clássicos, textos institucionais etc.), sempre em diálogo com as questões abertas na fase de problematização. Nela, foram estabelecidos os propósitos de leitura, o que facilita a atividade intelectual de cada leitor, uma vez que ele tem as antecipações da fase anterior.

argumentos que dão solidez às nossas opiniões. De fato, podemos facilmente entender que, se os seres humanos são dotados de uma opinião, é necessário que essa opinião seja bem fundamentada. Ninguém pode negar que passamos boa parte do nosso dia avaliando o que acontece e que, inevitavelmente, nos posicionamos diante da realidade com nossas opiniões” (Nomen, 2021, p. 138).

²⁵ Com alguns ajustes e nuances diferenciais, também postulamos essa abordagem para outras Ciências Sociais, como História e Geografia, e para a educação para a cidadania (consulte, por exemplo, Siede, 2020).

Há vários textos em que a equipe de pesquisa descreveu detalhadamente o trabalho realizado em sala de aula (Cafiero; Molinari, 2022; Hoz; Cafiero, 2022), que não é linear nem ideal, mas atravessado por pontos cegos, contradições e explorações fracassadas. No entanto, entendemos que essa abordagem nos permite gerar uma estrutura entre a proposta de ensino e as especificidades da Sociologia como disciplina. Para esse tipo de abordagem, as contradições entre teoria e prática, os conflitos e os desencontros de representação são oportunidades para pensar, questionar o senso comum e os preconceitos. A continuidade e o aprofundamento da pesquisa em sala de aula devem nos fornecer algumas pistas sobre as condições específicas que as situações de ensino devem atender para incentivar a aprendizagem conceitual complexa e avaliar o quanto e como as representações iniciais mudaram.

Nosso objetivo é manter a fidelidade ao propósito pedagógico emancipatório e à natureza crítica da disciplina, aspectos frequentemente diluídos no ensino convencional. As Ciências Sociais representam uma longa tradição de pesquisa comprometida com questões urgentes da realidade social, bem como com disputas políticas e tensões econômicas e culturais. Embora existam pesquisas voltadas para questões de interesse puramente teórico, a intenção predominante é compreender a realidade para intervir nela e transformá-la. Contudo, até que ponto isso se reflete no ensino?

Dois desvios frequentes devem ser evitados: a teorização vazia, desprovida de ancoragem ou contextualização, e o compromisso ideológico sem respaldo disciplinar. No primeiro caso, as aulas de Ciências Sociais se tornam uma mera recitação de categorias e autores, semelhante às resenhas genéricas encontradas em enciclopédias ou ao que os alunos poderiam estudar na Wikipédia, sem a necessidade de passar longas horas ouvindo o professor. No

segundo caso, as aulas se transformam em verdadeiras barricadas, em que o professor se coloca como uma autoridade inquestionável, exigindo que os alunos aceitem passivamente diretrizes apresentadas como verdades absolutas, sem espaço para crítica ou debate.

A pesquisa em Ciências Sociais busca questionar crenças, abalar julgamentos assertivos e formular perguntas que funcionem como um motor do pensamento. Não fazemos pesquisa para confirmar nossas suposições, mas para dialogar com evidências e ideias que possam contradizê-las, pois a criticidade é herdeira da dúvida cartesiana e considera que as conclusões são sempre provisórias. O mesmo ocorre na pesquisa didática, pois os tópicos do ensino escolar podem se multiplicar quando as prescrições curriculares nos permitem abrir um leque de opções para contextualizar os conteúdos no contexto imediato da sala de aula. Nesse espaço, convergem as preocupações pessoais de alunos e professores, as disputas sociais e políticas emergentes, além dos desenvolvimentos teóricos, metodológicos e conceituais das diversas disciplinas que compõem as Ciências Sociais.

Na América Latina, o cerne dos problemas mais relevantes reside nas crescentes desigualdades que ameaçam a continuidade da vida social. No entanto, esse nó górdio se manifesta em um vasto caleidoscópio de questões com raízes locais. Essa realidade justifica nossa escolha dos dois temas para a elaboração de propostas de ensino, embora existam muitos outros aguardando investigação no contexto da sala de aula.

A abordagem que propomos e, em especial, a fase de problematização ajudam a enfrentar um dos desafios mais significativos para as escolas atualmente: ensinar a fazer perguntas. Se isso sempre foi importante, hoje está se tornando urgente, pois os avanços tecnológicos colocam à disposição da sociedade recursos cada vez mais

sofisticados que parecem substituir a inteligência humana. A grande quantidade de informações que podem ser compiladas em poucos segundos e o desenvolvimento de programas que produzem textos coerentes e relevantes desafiam o currículo escolar, cujas longas raízes enciclopédicas fizeram com que o conhecimento se transformasse em um acúmulo de declarações.

Nas condições atuais, formular perguntas é a principal tarefa do conhecimento. Esclarecer perguntas requer habilidades como encontrar e selecionar as palavras relevantes, mas também vincular o conhecimento ao próprio processo de pensar, de articular problemas e respostas em uma trama argumentativa complexa. Nesse sentido, as novas tecnologias não anulam a função pedagógica da escola, mas a modificam, porque mudam as coordenadas:

La inteligencia artificial, que fue pensada para facilitar-nos la toma de decisiones, parece generar un efecto casi opuesto: la complica. El pensamiento crítico, igual que el creativo, es una capacidad cien por ciento humana. Ahora podemos poner a los sistemas de IA a buscar y a memorizar, a realizar el trabajo pesado, mientras nosotros dedicamos nuestra extraordinaria materia gris a pensar, a imaginar, a preguntar. Porque en relación a la inteligencia artificial, hay que saber qué y cómo preguntar. ¿De qué puede servir un sistema de IA al que hay que preguntarle cosas, si las personas no saben encontrar las palabras justas para formular una pregunta?²⁶ (Morduchowicz, 2023, p. 41).

²⁶ Tradução do editor: “A inteligência artificial, que foi planejada para facilitar a tomada de decisões, parece ter quase o efeito oposto: ela a complica. O pensamento crítico, assim como o pensamento criativo, é uma capacidade 100% humana. Agora podemos configurar os sistemas de IA para pesquisar e memorizar, para fazer o trabalho pesado, enquanto dedicamos nossa extraordinária massa cinzenta a pensar, imaginar e questionar. Porque, em relação à inteligência artificial, é preciso saber o que perguntar e como

Embora as informações estejam amplamente disponíveis e tenhamos acesso a uma variedade de respostas compiladas por diversas vozes ao longo do tempo, é fundamental reaprender a questionar. Após receber uma resposta sugerida por um algoritmo, devemos nos perguntar por que ele produziu aquele resultado, quais são suas fontes prováveis, se há algum viés específico e se essa resposta é confiável dentro do nosso processo de pensamento crítico.

A construção de um formato de escola adequado ao nosso tempo exige investigar os avanços tecnológicos e os efeitos que eles produzem na subjetividade de alunos e professores. Contudo, isso não significa submeter a proposta pedagógica à lógica imposta por essas tecnologias nem ignorar que elas, assim como todos os aspectos da vida social, devem ser objeto de crítica pelas Ciências Sociais.

La relación con las nuevas tecnologías hoy condensa y desplaza la relación que la escuela se está planteando con el futuro, con los sujetos a los que está formando y con la sociedad que se propone producir por medio de la transmisión cultural. La tecnología viene, para muchos adultos, y todavía más para muchos docentes, como sinónimo de peligro, de deshumanización, de pérdida de poder, de dominio absoluto, de desmoralización; y los chicos y adolescentes educados y fascinados por esas tecnologías aparecen, muchas veces, también en esa línea de peligro. Es esta serie de asociaciones, de representaciones, la que debería ponerse en cuestión cuando se aborda esta problemática²⁷ (Dussel, 2010, p. 9).

perguntar. De que serve um sistema de IA que precisa fazer perguntas, se as pessoas não conseguem encontrar as palavras certas para fazer uma pergunta?” (Morduchowicz, 2023, p. 41).

²⁷ Tradução do editor: “A relação com as novas tecnologias hoje condensa e desloca a relação que a escola está estabelecendo com o futuro, com as disciplinas que está educando e com a sociedade que pretende produzir por meio da transmissão cultural. Para muitos adultos, e mais ainda para muitos

Assim como a Revolução Neolítica tornou sedentários povos que antes buscavam seu sustento por meio de estratégias itinerantes, hoje estamos passando por profundas transformações que nos desconcertam e nos levam a oscilar entre o horror e o fascínio. Nem inferno nem paraíso, o ambiente digital faz parte do nosso mundo da vida, permeando nossas sensibilidades e moldando nossas percepções.

C. W. Mills, um autor clássico da Sociologia americana, escreveu seu livro mais famoso durante o turbulento período do pós-guerra e da Guerra Fria. Ele argumentou que a imaginação sociológica se encontra no ponto de convergência entre as preocupações pessoais do pesquisador e as questões urgentes da estrutura social, e conclamou seus colegas a considerarem seu trabalho como um artesanato da sua própria experiência:

El trabajador intelectual forma su propio yo a medida que trabaja por perfeccionarse en su oficio; para realizar sus propias potencialidades y aprovechar las oportunidades que se ofrezcan en su camino, forma un carácter que tiene como núcleo las cualidades del buen trabajador. Lo que significa esto es que debéis aprender a usar vuestra experiencia de la vida en vuestro trabajo intelectual, examinándola e interpretándola sin cesar. En este sentido la artesanía es vuestro propio centro y estáis personalmente complicados en todo producto intelectual sobre el cual podáis trabajar²⁸ (Mills, 2010, p. 164).

professores, a tecnologia é sinônimo de perigo, desumanização, perda de poder, dominação absoluta, desmoralização; e as crianças e os adolescentes educados e fascinados por essas tecnologias muitas vezes também aparecem nessa linha de perigo. É essa série de associações, de representações, que deve ser questionada quando se aborda essa questão” (Dussel, 2010, p. 9).

²⁸ Tradução do editor: “O trabalhador intelectual forma seu próprio eu à medida que trabalha para se aperfeiçoar em seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades e aproveitar as oportunidades que surgem em seu

Cada época traz suas incertezas, e as nossas são numerosas, mas precisamos enfrentá-las sem perder de vista nossas experiências e o que podemos aprender com elas. O que resta do nosso antigo território como espécie? A criticidade permanece uma característica humana, mesmo que as novas tecnologias possam nos substituir em habilidades cada vez mais sofisticadas. Por isso, o ensino escolar deve focar no que favorece e promove essa forma sutil de humanização, que consiste em sentir e pensar de maneira autônoma, em diálogo com a comunidade de colegas e sempre de forma provisória. A pesquisa didática que estamos desenvolvendo busca, com o espírito do artesanato, oferecer uma pequena contribuição nessa direção.

REFERÊNCIAS

Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Boletín del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes*, (3). Mérida: Facultad de Humanidades y Educación.

Baricco, A. (2019). *The game*. Buenos Aires: Anagrama.

Cafiero, B., & Molinari, V. (2022). Propuesta de enseñanza: ¿Por qué la gente se viste como se viste? *Aportes a la educación en las Ciencias Sociales de la revista Didáctica. Educación Media*, 4(12). Montevideo: Camus.

caminho, ele forma um caráter que tem em sua essência as qualidades do bom trabalhador. Isso significa que você deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual, examinando-a e interpretando-a incessantemente. Nesse sentido, o ofício é seu próprio centro e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual no qual pode trabalhar” (Mills, 2010, p. 164).

Deladino, M. B., & Foia, L. (2022). Las prácticas usuales de la enseñanza de la sociología. Una mirada exploratoria sobre los propósitos y contenidos. In I. Siede (Coord.), *El oficio de enseñar Sociología en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens.

Dussel, I. (2010). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. Recuperado de https://postitulosecundaria.infld.edu.ar/archivos/repositorio/500/748/Dussel_nuevos_alfabetismos.pdf

Hoz, G., & Cafiero, B. (2022). Una propuesta de enseñanza sobre pobreza. In I. Siede (Coord.), *El oficio de enseñar Sociología en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens.

Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

Miller, A. (2009). *El drama del niño dotado*. Buenos Aires: Tusquets.

Mills, C. W. (2010). *La imaginación sociológica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Morduchowicz, R. (2023). *La inteligencia artificial. ¿Necesitamos una nueva educación?* Montevideo: Oficina Regional Multisectorial de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386262>

Nomen, J. (2021). Entrenar el pensamiento es una forma de mejorar el mundo. In Ramírez Hernández (Coord.), *Tópicos de filosofía y educación para el siglo XXI*. México: CLACSO.

Pagés Blanch, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4). Mérida: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>

Siede, I. (Comp.). (2020). *Hacia una didáctica de la educación ciudadana. Enseñanza sobre discriminación en escuelas primarias*. Rosario: Homo Sapiens.

Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Siede, I., & Cafiero, B. (2022). Alternativas y enfoques didácticos para enseñar Sociología en la educación secundaria. In I. Siede (Coord.), *El oficio de enseñar Sociología en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens.

Formação de professores E ensino de Sociologia por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs): o caso uruguaio²⁹

Dinorah Motta de Souza

²⁹ Traduzido por Marcelo Cigales.

Formação de professores de Sociologia no Uruguai

O Conselho de Formação Educacional (CFE) é uma instituição especializada no setor público do Uruguai responsável pela formação de profissionais que atuam como professores na educação inicial e primária, bem como na educação secundária. O CFE oferece uma formação acadêmica de nível terciário, embora não universitário, que possui reconhecimento nacional e habilita seus graduados a exercerem a docência tanto em instituições públicas quanto privadas. Todos os cursos de formação de professores oferecidos pelo CFE têm duração de quatro anos, com uma estrutura curricular que inclui disciplinas organizadas em módulos anuais e semestrais.

O título de “professor de Sociologia” concedido pelo CFE qualifica o titular para atuar tanto no ensino médio, em que a Sociologia é uma unidade curricular obrigatória na opção de Ciências Sociais e Humanas, quanto no ensino médio técnico, que inclui uma unidade curricular obrigatória transversal a todas as opções de bacharelado (ensino médio superior).

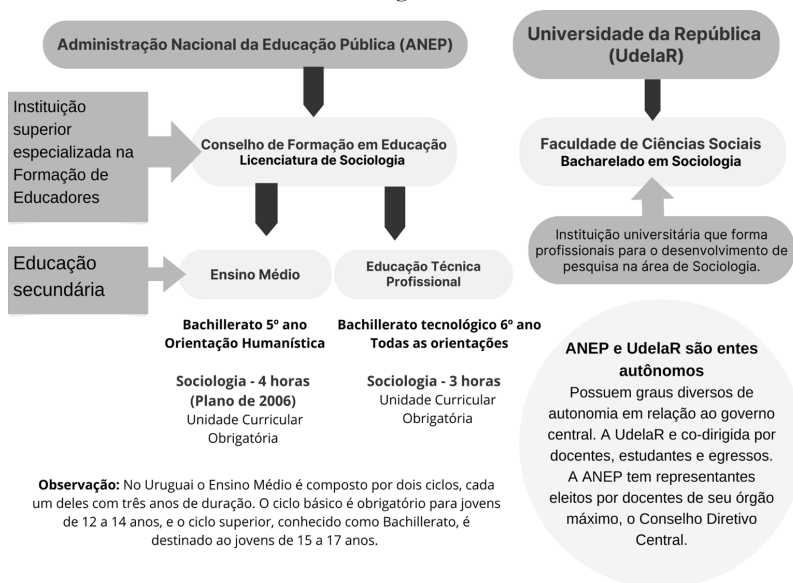
O Ministério da Educação e Cultura do Uruguai propõe e articula políticas educacionais, mas a definição e a implementação dessas políticas são responsabilidades dos órgãos educacionais autônomos. O CFE integra um desses órgãos autônomos, a Administração Nacional de Educação Pública (ANEP), que é a entidade estatal responsável pelo planejamento, pela gestão e pela administração da educação nos níveis

inicial, primário, secundário, técnico e pela formação de professores para os diferentes níveis educacionais: professores de educação básica, docentes e professores técnicos. Além da ANEP, outro órgão autônomo responsável pelas políticas universitárias públicas é a Universidade da República (Udelar). Mais recentemente, a Universidade Tecnológica do Uruguai (UTEC), criada em 2012, também desempenha esse papel, apesar de sua curta história institucional.

A Constituição da República Oriental do Uruguai estabelece que a ANEP e a Udelar são entidades autônomas, com diferentes graus de autonomia em relação ao Poder Executivo. A Udelar é co-governada por professores, alunos e graduados, enquanto a ANEP é composta por três membros nomeados pelo Poder Executivo, com o consentimento do Senado, e dois representantes eleitos pelos professores. Como pode-se observar na Figura 1, os professores de Sociologia são formados pelo CFE (ANEP), enquanto os graduados em Sociologia³⁰ são formados principalmente pela Faculdade de Ciências Sociais da Udelar. No entanto, também existe uma oferta privada para a formação de sociólogos.

³⁰ Os graduados em Sociologia não obtêm um título que os habilite a ministrar aulas de Sociologia ou de outras Ciências Sociais no ensino médio. Eles poderiam fazê-lo de forma eventual se não houvesse professores de Sociologia formados pelo CFE para lecionar essas horas de aula, mas isso não ocorre porque o número de formados pelo CFE excede as horas disponíveis no ensino médio no âmbito público. No âmbito privado, eles têm mais possibilidades, mas a oferta é muito limitada.

Figura 1 – A formação dos(as) sociólogos(as) no sistema educacional uruguaio



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Antes da pandemia da Covid-19, declarada em março de 2020, a formação inicial de professores em Sociologia no Uruguai era oferecida exclusivamente de forma presencial em seis centros distribuídos pelo país. No entanto, desde 2003, existia uma oferta de ensino semipresencial em outras especialidades. Esse modelo de ensino combinado incluía o ensino a distância na maioria das unidades curriculares ao longo dos quatro anos do curso de graduação, com orientação assíncrona dos professores por meio de uma plataforma e de alguns encontros presenciais. Inicialmente, essa modalidade era destinada apenas a especializações com escassez de professores formados em certas regiões do país, como Matemática, Física e Inglês. A criação do ensino combinado foi

motivada pela necessidade de expandir as oportunidades de formação de professores em todo o território nacional. Apesar das limitações na conectividade da época, os avanços tecnológicos permitiram a implementação dessa proposta.

Com o início da pandemia, que coincidiu com a posse de um novo governo, a modalidade combinada foi expandida para os seis centros regionais de formação de professores, abrangendo as especializações em Sociologia, Direito (segundo, terceiro e quarto anos) e o novo programa de ensino unificado em Direito e Sociologia, que ainda está em desenvolvimento e chegará ao segundo ano em 2024, não havendo, até o momento, graduados nesse programa.

No ensino médio, a Sociologia foi incorporada como disciplina escolar na década de 1960 e era ministrada por professores de Filosofia ou por professores com formação em Sociologia na Udelar, mas sem preparação específica para ensinar a disciplina em nível pré-universitário. Durante a ditadura militar que ocorreu no país entre 1973 e 1984, foram implementadas mudanças curriculares que incluíram as Ciências Sociais como disciplina obrigatória no *bachillerato* (a última etapa do ensino médio), dentro da opção humanística a nível nacional, conforme o Plano de 1976. O programa de estudos proposto estava alinhado com a política do governo autoritário, apresentando conteúdos sociológicos de caráter funcionalista, mas com uma abordagem moralizante. Em 1977, foi decidido que os graduados da especialização em Educação Moral e Cívica - Direito seriam os responsáveis por lecionar a disciplina de Sociologia na educação secundária.

Com a abertura democrática do ensino médio, a disciplina “Introdução à Sociologia” permaneceu na opção humanística³¹ com algumas mudanças programáticas (Plano de 1986). Quanto à formação de professores, a especialização passou a se chamar “Educação Social e Cívica - Direito e Sociologia” e, embora incluísse três disciplinas com conteúdo sociológico, a formação oferecida era predominantemente jurídica.

Na década de 1990, o Uruguai passou por uma reforma educacional que incluiu a criação de centros regionais de formação de professores, que ofereciam uma área compartilhada de Ciências Sociais composta por três disciplinas: História, Geografia e Sociologia. Essa foi a primeira tentativa de proporcionar um treinamento específico para a disciplina de Sociologia, embora fosse integrado com outras Ciências Sociais nos primeiros anos do curso de graduação. Simultaneamente, até 2007, nas demais instituições de formação de professores, o treinamento continuava a ser oferecido a partir de várias fontes disciplinares, incluindo Direito, Sociologia e Educação Cívica.

O ensino da Sociologia e sua especificidade epistemológica foi um problema invisível durante muito tempo. A integração da Sociologia em uma mesma especialidade, juntamente com o Direito e a Educação Cívica, não só tirou tempo do aprofundamento da disciplina, mas também impediu uma abordagem específica para o ensino desses conteúdos com as peculiaridades de cada campo disciplinar.

Em 2005, com a vitória da força política de esquerda Frente Ampla no governo nacional, teve início a chamada “era progres-

³¹ O curso secundário superior (bacharelado) é diversificado e oferece variadas opções.

sista”, que se estendeu por três mandatos governamentais consecutivos, até 2019, por meio do voto popular. Durante esse período, essa força política promoveu a implementação de novos currículos no ensino médio e uma reforma na formação de professores, com o objetivo de estabelecer uma cultura universitária em todos os institutos de formação de professores do país. Essa reforma incentivou a participação ativa de todos os professores na construção de um projeto curricular nacional. O novo currículo formativo foi desenvolvido coletivamente com a participação dos docentes e começou a ser implementado em 2008. Entre outras inovações, o novo plano estabeleceu a autonomia disciplinar da especialização em Sociologia (ver Quadro 1 para o projeto curricular), desvinculando-a da especialização em Direito. Essa especialização passou a ser oferecida no Instituto de Professores Artigas (IPA) e em seis centros regionais de formação de professores.

A autonomia da especialização em Sociologia, estabelecida no Plano de 2008, era uma demanda de grande parte do corpo docente há uma década. Embora reconhecessem pontos de convergência em algumas matérias ou áreas de aplicação das disciplinas de Sociologia e Direito, os professores defendiam que cada uma delas possuía características epistemológicas específicas, com diferentes objetos de reflexão e pesquisa teórico-metodológica. Já era claro que a teorização e a produção científica dessas disciplinas, assim como suas lógicas de pensamento, mereciam um período de aprofundamento para a adequada apropriação pelos futuros professores em formação. Esse processo de formação deveria também incluir uma reflexão simultânea sobre o que ensinar (dimensão curricular), por que ensinar a disciplina aos jovens (dimensão ético-pedagógica) e como ensiná-la (dimensão metodológica).

Quadro 1 – Projeto curricular do Plano de 2008 organizado com os quatro níveis da carreira e os três pilares tradicionais de formação de professores no Uruguai

Pilares da Formação Inicial de professores para o ensino médio - Plano de 2008 - Especialidade de Sociologia			
	NÚCLEO COMUM	SABERES ESPECÍFICOS	DIDÁTICA E PRÁTICA DOCENTE
1º	• Pedagogia I • Psicologia evolutiva • Observação e análise das instituições educativas	• Teoria Social I • Mudanças e permanências nas sociedades contemporâneas • Seminário de Sociologia do espaço/tempo	• Introdução à Didática - Curso teórico sob a responsabilidade do professor de Didática
2º	• Pedagogia II • Psicologia da Educação • Teoria do conhecimento e epistemologia • Seminário de Educação Sexual	• Teoria Social II • Processos Econômicos Contemporâneos • Seminário de Sociologia do trabalho e do ócio	• Didática I (curso teórico) + Prática pré-profissional de ensino médio com profissional supervisor na escola
3º	• História da Educação • Investigação educativa • Informática	• Teoria Social III • Política, Estado e Cidadania • Identidade Cultural e Comunicação • Seminário de Direitos Humanos	• Didática II (curso teórico) + Prática pré-profissional de ensino médio com profissional supervisor na escola
4º	• Filosofia da Educação • Legislação e administração do ensino • Língua estrangeira • Seminário de aprendizagem e inclusão	• Sociologia do Uruguai e da Região • Teoria dos Métodos Sociológicos • Seminário sobre família, gênero e relações amorosas	• Didática III (curso teórico) + Prática profissional no ensino médio com grupo próprio, remunerado, orientado e supervisionado pelo professor de Didática.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Do ponto de vista curricular, a formação de professores no sistema educacional uruguaio é estruturada em três pilares tradicionais, conforme descrito no Quadro 01. O primeiro pilar é um núcleo comum composto por Ciências da Educação, ao qual se somam outras unidades curriculares comuns a diversos programas de graduação e especializações. O segundo pilar consiste em um núcleo de conhecimentos específicos, organizado em unidades curriculares próprias a cada especialização disciplinar. O terceiro pilar abrange unidades curriculares bifacetadas que articulam a “Didática”, como disciplina teórica oferecida nas Instituições de Formação de Professores, e a “prática de ensino pré-profissional”, realizada em instituições de ensino secundário. Nessa prática, o estagiário é acompanhado por um professor especialista em Sociologia (conhecido como tutor, coformador ou professor destacado), que trabalha em coordenação com o professor de Didática durante o segundo e terceiro anos do curso de graduação. No último ano (quarto ano), a prática de ensino pré-

profissional é realizada de forma independente e remunerada, onde o estagiário é pago por seu trabalho e atua como professor assistente em uma escola secundária, mas ainda conta com o apoio do professor de Didática, com quem realiza seu curso teórico na instituição de formação de professores.

No espaço de trabalho entre os professores de Didática e os professores assistentes, foi debatida a necessidade de treinamento dos professores de Sociologia e Direito, o que finalmente levou ao Plano de 2008. Não foi um processo fácil, especialmente devido à dificuldade de separar os argumentos técnicos daqueles relacionados ao emprego.

A formação do professor de Sociologia na transformação educacional do governo de coalizão

Entre 2008 e 2019, a autonomia dos departamentos de ensino deu origem ao desenvolvimento de conhecimentos didáticos específicos da Sociologia, mas também a reflexões e pesquisas específicas sobre o ensino do Direito e uma abordagem reflexiva sobre os objetivos e o conteúdo da Educação Cívica e da Educação para a Cidadania, áreas curriculares que, no Uruguai, tradicionalmente têm duas fontes disciplinares, o Direito e a Sociologia.

Em 2020, após 15 anos de governos de esquerda, uma coalizão de partidos de direita assumiu o poder no Uruguai e iniciou uma transformação educacional em diversos níveis de ensino. Para a formação de professores, foi criado um novo projeto curricular denominado “Plano de 2023”, que começou a ser desenvolvido progressivamente. Em 2024, o segundo ano do curso de formação de professores será implementado de acordo com o Plano de 2023, enquanto os cursos dos terceiro e quarto anos continuarão sendo ministrados conforme o Plano de 2008.

Na formação de professores, a mudança promovida pelo Plano de 2023 afetou a autonomia da especialização em Sociologia que havia sido conquistada com o Plano de 2008. O novo plano representa um retrocesso ao criar uma especialização unificada que combina as formações em Direito e Sociologia. Essa reunificação, baseada no histórico curricular das especializações, foi implementada sem consulta ao corpo docente e sem uma justificativa acadêmica ou de qualquer outro tipo.

A reunificação dos programas de ensino de Direito e Sociologia no Plano de 2023 representa um retrocesso por vários motivos. Em primeiro lugar, essa mudança compromete a autonomia da Didática, uma disciplina fundamental que é teórica, histórica e política, e que explica os processos de ensino e aprendizagem para propor práticas pedagógicas adequadas aos objetivos educacionais (Díaz Barriga, 1995; Contreras, 1994). Quando a Didática é voltada para a Sociologia, é essencial que os futuros professores tenham tempo e espaço suficientes para refletir sobre questões cruciais, como o propósito de ensinar, o que ensinar e como ensinar a disciplina em um contexto específico.

No Plano de 2023, a unificação das formações em Direito e Sociologia reduz a capacidade de os futuros professores de Sociologia aprofundarem-se nas questões específicas dessa disciplina. Isso é problemático, pois alguns graduados podem concluir sua formação como professores de Sociologia sem ter realizado práticas de ensino adequadas e específicas para essa área, comprometendo a qualidade da formação e a preparação dos docentes para enfrentar os desafios do ensino da Sociologia.

Em segundo lugar, o Plano de 2023 dá prioridade ao conteúdo jurídico, alocando 70% do tempo total dedicado ao treinamento específico da especialidade para Direito, enquanto a Sociologia recebe

apenas 30%. Essa decisão levanta questões sobre a razão de anexar a formação de professores de Sociologia à Faculdade de Direito, quando outras especializações não foram unificadas.

Por um lado, isso representa uma economia orçamentária; por outro lado, do ponto de vista acadêmico, essa transformação educacional pode ser identificada como uma tendência à inespecificidade disciplinar com a promoção de uma abordagem baseada em competências em detrimento do treinamento em conhecimentos específicos. Soma-se a isso uma mudança na alocação de horas para toda a formação de professores (CFE) dentro do novo currículo, que prioriza a criação de pacotes de horários sem considerar a especialização disciplinar do professor formador em um nível que é terciário, mesmo que não seja universitário. Isso é particularmente grave porque afeta a qualidade da formação inicial ou de graduação dos futuros professores que trabalharão no ensino médio, que precisam de aprofundamento conceitual e metodológico e da aquisição da lógica de pensamento específica da disciplina que ensinarão.

Por fim, vale considerar que, nessa chamada “transformação educacional”, as propostas programáticas das poucas unidades curriculares (matérias ou disciplinas) designadas para ministrar conteúdos sociológicos dentro da novíssima Faculdade de Direito e Sociologia também não foram realizadas por professores com formação específica. E a equipe docente que selecionou o conteúdo programático não só ignorou o Plano de 2008, elaborado pelo corpo docente, como também ignorou os avanços da produção acadêmica recente no âmbito universitário.

Políticas públicas para inclusão digital no Uruguai

As políticas de inclusão digital no Uruguai cresceram de forma constante durante os três períodos consecutivos de governos de esquerda (2005-2019). Elas começaram com a implementação do projeto “Um laptop por criança”, do engenheiro Negroponte, do MIT Media Lab, que foi desenvolvido por meio do chamado “Plano Ceibal”. Em 2007, foram criadas a Agência de Governo Eletrônico e da Sociedade da Informação e do Conhecimento (Agesic) e a Agência Nacional de Pesquisa e Inovação (ANII), e o Plano Ceibal foi implementado como política pública de inclusão digital na educação.

A criação do Plano Ceibal teve como objetivo promover o aprendizado de conteúdo digital para todos os alunos e, para isso, “ceibalitas” (*laptops*) foram distribuídos gratuitamente a alunos e professores de escolas públicas, e o acesso à internet foi disponibilizado para as instituições públicas, incluindo todos os centros educacionais. Em 2007, os primeiros computadores foram entregues em uma cidade no interior do Uruguai e, nos anos seguintes, um computador foi dado a cada criança que ingressava na escola primária. No início, ficou explícito que o objetivo dessa política pública era alcançar a equidade no acesso às tecnologias digitais. Foi uma política bem-sucedida que, em 2010, atingiu 100% de cobertura das matrículas escolares com equipamentos de informática e, em 2013, atingiu a totalidade dos alunos do ensino médio básico (MEC, 2014). Na formação de professores, um passo importante foi a extensão da cobertura aos alunos avançados nos dois últimos anos de suas carreiras docentes (que duram quatro anos).

Ao mesmo tempo que os equipamentos foram entregues, uma plataforma de Conteúdo e Recursos para Educação e Aprendizagem (CREA) foi disponibilizada para professores e alunos de

todos os níveis educacionais para a realização assíncrona de cursos com recursos multimídia. No entanto, de acordo com vários relatórios de pesquisa, como o de Lamschtein (2018), durante os anos anteriores à pandemia da Covid-19, as tecnologias não haviam sido incluídas nas práticas de ensino e aprendizagem. A plataforma do CREA era usada pelos professores como repositório de materiais do curso ou como meio de comunicação com os grupos pelos quais eram responsáveis, enquanto para os alunos era um espaço para resolver tarefas de casa ou para fins recreativos.

Nos 15 anos anteriores à pandemia da Covid-19, o Plano Ceibal criou um ambiente de alta prontidão tecnológica com a universalização de equipamentos de informática e a melhoria das plataformas digitais, bem como com a expansão da cobertura da internet em diferentes partes do país. Esse alto nível de prontidão tecnológica pode ser medido por alguns dados. Desde 2012, a conectividade com a internet tem melhorado constantemente em todas as residências e centros educacionais com a incorporação da fibra óptica. Em 2019, 84% dos domicílios no primeiro quintil de renda e 95% dos domicílios no quinto quintil tinham conexão com a internet, mas de acordo com Rivoir e Morales (2022), a lacuna de acesso persistia em relação ao serviço de banda larga. O fornecimento de banda larga atingiu 86% das famílias de renda mais alta, mas apenas 51% das famílias de renda mais baixa. Por outro lado, todas as escolas tinham conectividade sem fio e 100% das escolas públicas urbanas tinham equipamentos de videoconferência até agosto de 2021 (Rivoir; Morales, 2022).

Os modelos de computadores foram atualizados e todos tiveram a oportunidade de trocar os primeiros modelos das “ceibalitas” por equipamentos atualizados e mais potentes. Em 2019, 48% das

famílias de menor renda (primeiro quintil) tinham um único dispositivo portátil fornecido pelo Plano Ceibal ou Ibirapitá³².

Quando a pandemia foi declarada em março de 2020 e as aulas foram suspensas por vários meses, a integração de tecnologias na educação permitiu a transição para o ensino virtual em todos os níveis de ensino. Nos anos seguintes, as propostas de educação a distância foram ampliadas para incluir não apenas o ensino na modalidade semipresencial, mas também a implementação de cursos de atualização e aprendizagem ao longo da vida.

Vários trabalhos acadêmicos (Vaillant *et al.*, 2020; Rivoir; Morales, 2023) relatam a expansão do uso das TDICs durante a pandemia. Também Leandro Folgar, presidente do Plano Ceibal, relatou no jornal *El País* (2020) que, no primeiro mês da pandemia, o número de usuários na plataforma do CREA aumentou de 15.000, em 2019, para 254.000, em 2020, e a biblioteca do Ceibal triplicou seus usuários. Mesmo assim, alguns pesquisadores apontaram que, em 2020, em uma matrícula de 650.000 alunos, o número de usuários do CREA não ultrapassou 40% dos alunos do ensino fundamental e médio (Failache; Katzkowicz; Machado, 2020). Metade dos professores consultados (49,7%) declararam desconhecer as abordagens pedagógicas específicas que possibilitam o desenvolvimento do ensino virtual com ferramentas digitais e a distância. No caso da formação de professores antes da pandemia, o uso das TDICs era de moderado a baixo e um estudo revelou que apenas 15% dos docentes que atuavam nos cursos de formação de professores usavam a plataforma CREA (Rodríguez Zidán *et al.*, 2017).

³² O Ibirapitá é um programa estadual que promove a inclusão digital de pessoas idosas no Uruguai. Para isso, gera propostas que incentivam o uso e a apropriação das TICs.

Há uma abundante produção acadêmica sobre o pensamento dos professores que mostra que as crenças sobre o que precisa mudar em suas práticas condicionam suas decisões didáticas. Com base nos dados disponíveis, fica claro que a alta disponibilidade das TDICs antes da pandemia não funcionou como uma força motriz para seu uso pelos professores. A desconfiança em relação às possibilidades educacionais das TDICs condicionou sua incorporação.

Para analisar essa situação, a distinção feita pela pesquisadora argentina Mariana Maggio (2016) entre inclusão efetiva e inclusão genuína das TDICs no ensino é útil. A inclusão efetiva ocorre quando os professores utilizam as TDICs devido a pressões institucionais, mas não reconhecem seu valor educacional e não buscam integrá-las de maneira didática. Essa inclusão também pode ser resultado da pressão gerada por modismos impostos aos docentes. Em contraste, a inclusão genuína acontece quando os professores utilizam as TDICs porque reconhecem seu valor no contexto do conhecimento disciplinar que está sendo ensinado.

Pode-se argumentar que a pandemia impôs a mediação das TDICs no ensino e na formação de professores. No Uruguai, muitos professores recorreram à subutilizada plataforma CREA, ao uso de outras plataformas educacionais, como a Plataforma Aprender Matemática (PAM)³³ e a Matific³⁴ (Sosa; Ambrosoni, 2021), e ao acesso gratuito a um grande número de recursos educacionais e recreativos da Biblioteca do Plano Ceibal. Começou-se a aproveitar

³³ A PAM era uma plataforma de Matemática adaptativa para professores e alunos até ser substituída pela ALEKS, em 2022.

³⁴ O Matific é uma plataforma projetada para dar suporte a professores de Matemática e monitorar alunos do ensino fundamental.

a possibilidade de baixar livros, audiolivros e vídeos e a solicitar livros eletrônicos e seus empréstimos.

No entanto, para alguns pesquisadores da Educação, a situação que a pandemia revelou foi que muitos professores não se sentiam confortáveis com o uso da tecnologia, aumentando a ansiedade, o estresse e a angústia (Casimiro *et al.*, 2020 citado por Marimon-Martí *et al.*, 2022), e que, em muitos casos, seu uso tendia a replicar as práticas dos cursos presenciais. Assim, a modalidade assíncrona por meio da plataforma disponibilizada a eles foi usada como um espaço para propor tarefas e repositórios de materiais, e os encontros síncronos foram uma réplica das aulas presenciais com problemas adicionais, como a dificuldade de lidar com os aplicativos e o comportamento de muitos alunos que se refugiaram no anonimato da câmera desligada. Pode-se dizer que, muitas vezes, a inclusão das TDICs foi eficaz, mas não genuína.

Por outro lado, o Ceibal (originalmente Plano Ceibal), como promotor da inclusão de tecnologias digitais, tornou-se um centro de inovação educacional que oferecia cursos de treinamento em serviço para professores de todas as especialidades, diretores e supervisores. Passou de um plano de equidade no acesso a dispositivos e conteúdos digitais para a promoção de uma proposta pedagógica ao aderir à Rede Global de Aprendizagem, uma aliança de países do centro do capitalismo, como Austrália, Canadá, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Nova Zelândia e mais 12 países que, sob a liderança do educador canadense Michael Fullan, promoveu a colaboração internacional entre instituições educacionais de diferentes partes do mundo para integrar novas formas de ensino e aprendizagem dentro de uma estrutura comum de ações e pesquisas em que a tecnologia desempenha um papel central.

Não é de pouca importância o fato de Fullan ter sido consultor na implementação de mudanças e reformas educacionais do governo de Tony Blair na década de 1990 e, atualmente, de vários outros governos.

A Rede propôs uma mudança global na educação com o objetivo de preparar os jovens “para os desafios do século XXI”, com base no desenvolvimento de “Novas pedagogias para a aprendizagem profunda” (Pereyras, 2015) e nas chamadas “competências transversais para a vida”. De acordo com Alejandro Pereyras (2015), a Rede Global de Aprendizagem não é uma pedagogia ou uma teoria pedagógica, mas uma mudança de paradigma.

Vale a pena questionar e refletir sobre o lugar dos professores na proposta desse projeto, uma vez que esta não oferece a eles um modelo de ensino, mas sim uma metodologia para analisar e avaliar as práticas que cada instituição desenvolve, para que possam melhorá-las com base em sua própria reflexão. No entanto, o professor não é autônomo e o sistema educacional local não define as metas; a fonte das ideias que enquadram as reformas está no Canadá, nos Estados Unidos e na Suécia, que definem para onde a educação deve ir em nível global, embora tenham incluído na Rede dois países periféricos, como a Colômbia e o Uruguai. Há espaço para a contextualização local das reformas, mas sempre dentro do formato e das metas universais estabelecidas pelos países centrais que compõem a Rede.

No Uruguai, há uma década, as autoridades e os órgãos técnicos dos diferentes subsistemas de ensino fundamental e médio da ANEP incentivam os professores a fazer uma variedade de cursos *on-line* oferecidos pelo Ceibal sobre pensamento computacional e avaliação baseada em competências, entre outros, e a desenvolver e compartilhar projetos e experiências mediados por tecnologias

digitais. Cabe destacar que em 2024, a “Rede Global de Aprendizagem” foi renomeada como “A Rede - Comunidade de Inovação Pedagógica”, e estendeu o trabalho por competências a todo o sistema educacional, não mais restrito aos centros da Rede.

Nos níveis primário e secundário, dentro desse foco, os cursos de treinamento para a Transformação Educacional são obrigatórios para todos os professores em exercício. Para os instrutores de professores (ETC), a participação não é obrigatória. O objetivo parece ser uma inclusão genuína das TDICs, mas dentro da estrutura pedagógica dessas abordagens promovidas pelo Ceibal, que foram ampliadas, mas que são rejeitadas pelos coletivos de professores organizados. A falta de especificidade disciplinar nas abordagens de aprendizagem profunda e por competências e a ausência de debate teórico sobre as mudanças impostas pela Transformação Educacional são as principais críticas.

TDICs e a Didática da Sociologia

No século XXI, o acesso às TDICs é fundamental para a integração social, e o não acesso implica uma exclusão radical do ponto de vista social, político e econômico. Elas não apenas informam sobre algumas realidades que, de outra forma, seriam inacessíveis, mas também mudaram nossas formas de fazer, ser e ver, a ponto de se tornarem constitutivas dos sujeitos do século XXI (De Alba, 2021).

A contribuição das TDICs para as instituições de ensino é inegável e sua inclusão se tornou um imperativo pedagógico. Mas também é necessário refletir sobre o pensamento do professor acerca do que pode ser uma inclusão genuína, e não apenas uma inclusão efetiva das tecnologias digitais para o ensino. Precisamente da perspectiva da Didática da Sociologia, entendida como

uma disciplina específica localizada no campo das Ciências Sociais, vale a pena perguntar o que seria uma inclusão genuína das TDICs para ensinar conteúdos sociológicos. No sentido proposto por Maggio (2016), a inclusão genuína das TDICs exige que os professores reflitam não apenas epistemologicamente, mas também pedagógica e politicamente sobre a seleção do conteúdo e os objetivos do ensino.

No caso da “A Rede - Comunidade de Inovação Pedagógica”, o modelo pedagógico enfatiza a aprendizagem autônoma. O objetivo de tirar proveito das tecnologias digitais para alcançar a autonomia do aluno é comum, mas o objetivo pedagógico não pode ser o individualismo. Trabalho autônomo e atenção ao processo individual de cada aluno é uma coisa, mas perder a riqueza do trabalho em grupo e a construção coletiva do conhecimento social é outra.

Por esse motivo, o avanço do ensino a distância e virtual também merece reflexão. Graças à alta disponibilidade de tecnologia durante a pandemia, a maioria dos estudantes uruguaios de todos os níveis conseguiu manter vínculos com as instituições educacionais nas modalidades síncrona e assíncrona. Uma vez superada a fase de confinamento, os instrutores de Sociologia destacaram a modalidade presencial para a formação e o ensino de professores, pois entenderam que o ensino presencial cria um tipo de vínculo necessário para a construção do conhecimento. Essa defesa faz ainda mais sentido em uma aula de Sociologia em que o trabalho em grupo gera uma sinergia específica que contribui para o desenvolvimento do pensamento social.

Não há dúvida de que a formação de professores a distância facilita o acesso de pessoas em situações familiares complexas e com vários empregos. Mas o que deve ser ponderado nos modelos de

educação a distância é o que se ganha e o que se perde com o aprendizado de habilidades sociais sem o encontro com outras pessoas no espaço da sala de aula. Portanto, como afirma De Alba (2021), tanto na virtualidade sincrônica quanto na diacrônica é necessário construir a presença, ou seja, é essencial construir um vínculo pedagógico entre professores e alunos em que o saber possibilite o conhecimento e a própria construção do ser humano. Construir a presença na virtualidade em nossas práticas de ensino é uma tarefa de profundo conteúdo ético e político, como explica o autor:

Precisamente la cuestión es que la construcción de la presencialidad en la virtualidad depende del posicionamiento docente, de los movimientos y luchas magisteriales, de los proyectos de nación en juego en América Latina y de todos aquellos aspectos que constituyen nuestras prácticas político-pedagógicas y por ello la importancia de dedicarle un espacio de análisis, de reflexión, conceptualización, de teorización que enriquezca nuestra propia y constante formación docente y nos permita enriquecer nuestras prácticas docentes, entendidas como prácticas político-pedagógicas, con una mayor certeza de nuestras capacidades, nuestras posibilidades, nuestros deseos y nuestro compromiso (De Alba, 2021, p. 17).

Também é apropriado perguntar, como faz a filósofa Marina Garcés (2019), qual é o papel das Humanidades em uma sociedade na qual a tecnologia está se tornando cada vez mais importante. De acordo com Arocena e Sansone (2023, p. 48), a tecnologia “penetrou tão profundamente em nós que modificou nossa psicologia, nossa concepção de vida e do que é ser humano”, a ponto de, quando dizemos “estou ficando sem bateria”, não sabermos se estamos nos referindo ao celular, ao ser humano ou a ambos (Arocena; Sansone, 2023, p. 48).

A reflexão e a problematização da incidência das TDICs em todos os aspectos de nossas vidas é uma das tarefas fundamentais

nas aulas de Sociologia. Isso não significa ignorar a importância de realizar atividades em sala de aula com determinados recursos didáticos altamente motivadores para os alunos, como o Padlet, o Kahoot! ou o Genially, entre outros. Mas o que a Sociologia tem a contribuir de forma peculiar e específica como disciplina escolar no ensino médio é a reflexão sobre o uso das TDICs e a compreensão e problematização das constantes transformações que elas provocam em nível pessoal e social.

A Didática da Sociologia deve integrar as ferramentas disciplinares e metodológicas necessárias para que os futuros professores de Sociologia sejam capazes de realizar uma análise cuidadosa da seleção de conteúdos e estratégias metodológicas que contribuam para a formação de um cidadão crítico diante das TDICs que o estão transformando.

REFERÊNCIAS

- Arocena, F., & Sansone, S. (2023). *Aceleración*. Montevideo: Estuario Editora.
- Garcés, M. (2019). El problema no es la tecnología sino quién la crea y desde qué intereses. En M. V. Nadal (Entrevistador), *El País*. Madrid.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- De Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1).
- Díaz Barriga, A. (1995). *Didáctica: Aportes para una polémica*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Failache, E., Katzkowicz, N., & Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 9(3e).
- Folgar, L. (2020). “El Plan Ceibal cambió; hoy llega a 800 mil usuarios”. En C. Tapia (Entrevistador), *El País*.

Lamschtein, S. (2018). *Tecnologías digitales y aprendizajes visibles: Habilidades asociadas al uso de las tecnologías digitales en los estudiantes de la educación secundaria pública de Montevideo* (Tesis de doctorado, Udelar- FCS-Departamento de Sociología). Disponible en https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18968/6/TD_Lamschtein-Susana.pdf

Maggio, M. (2016). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Marimon-Martí, M., et al. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *RED*, 22(69).

MEC. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*. Tomo 1. Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación, MEC.

Pereyras, A. (2015). ¿Qué es el aprendizaje profundo? Nuevas pedagogías para el cambio educativo. *Red Global de Aprendizajes*. Disponible en https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/AP_ale-pereyras.pdf

Rodríguez Zidán, E., Marcelo, C., Bernasconi, G., Yot, C., Téliz, F., & Umpiérrez, S. (2017). *Educadores en la era digital: Aprender a enseñar con tecnologías en la formación inicial de profesores de educación media en Uruguay*. ANII; Fundación Ceibal. Disponible en <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/222?mode=full>

Rivoir, A., & Morales, M. J. (2022). Educación en contexto de pandemia: retos y dilemas de la intensificación del uso de tecnologías digitales. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 7-11.

Sosa, F., & Ambrosi, N. (2021). *El rol docente en contexto de pandemia por COVID-19: Sistematización de prácticas docentes en la educación pública uruguaya*. Unicef Uruguay, Plan Ceibal, & ANEP.

Vaillant, D., Rodríguez Zidán, E., & Questa-Tortero, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 64-84.

Vaillant, D., Rodríguez Zidán, E., & Bentancor, G. (2020). La incorporación de herramientas y plataformas digitales en la enseñanza de la matemática. En D. Vaillant (Dirección) & Y. Ferreira (Edición), *Educación y aprender en la era digital: Una mirada desde la investigación* (pp. 177-195). Universidad ORT Uruguay.

Visões e passos iniciais para uma rede internacional de ensino de Sociologia de educadores globais³⁵

Annette Tézli
Katherine Lyon
Sultan Khan

³⁵ Tradução realizada por Fabrício Pupo Antunes e Marcelo Cigales, com revisão técnica de Carolina Nascimento.

Este ensaio descreve as nossas motivações para estabelecer um novo Grupo Temático (Thematic Group, TG) sobre o Ensino de Sociologia (Sociological Teaching) junto à Associação Internacional de Sociologia (International Sociological Association, ISA). Defendemos a necessidade de criação de oportunidades e espaços propícios à colaboração e ao diálogo entre sociólogos do Sul e do Norte Global sobre o que, como e para quem ensinamos Sociologia, reforçando a consciência de como as relações globais de produção de conhecimento afetam o currículo básico e as filosofias e práticas pedagógicas, além do desenvolvimento de recursos didáticos para educadores por meio de textos de acesso livre e de autoria coletiva.

Na década de 1990, o trabalho de Ernest Boyer (1990) lançou as bases para um novo campo de investigação interdisciplinar. Hoje em dia, a Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (Scholarship of Teaching and Learning, SoTL), que se concentra principalmente no ensino superior, procura melhorar o ensino e a aprendizagem nas instituições universitárias por meio de práticas pedagógicas baseadas em evidências (Poole, 2007) e de mudanças que colocam a aprendizagem dos alunos no primeiro plano das práticas de ensino (Barr; Tagg, 1995). A SoTL torna visível o trabalho necessário para ensinar e aprender – por exemplo, a Sociologia – de forma efetiva, salientando que as práticas de ensino bem-sucedidas requerem um esforço planejado e coordenado, nomeadamente o planejamento cuidadoso, a facilitação e

a avaliação das atividades de aprendizagem (Briggs, 2014), bem como o fornecimento de *feedback* construtivo. Além disso, o ensino baseado em pesquisas acadêmicas exige uma reflexão constante sobre as práticas de ensino e os pressupostos subjacentes que a orientam (Kreber; Cranton, 2000). Em outras palavras, o ensino eficaz é cada vez mais reconhecido como um feito ativo, um ofício, em vez de uma função de simples talento ou tendência natural (Riddell, 2019).

Atualmente, a SoTL baseia-se em vários quadros teóricos e em investigações empíricas, tornando-se cada vez mais profissionalizada. As universidades investem em institutos focados no ensino – no Norte Global, por exemplo, o Taylor Institute for Teaching and Learning, da Universidade de Calgary, e o Centre for Teaching and Learning, da Universidade da Colúmbia Britânica – e organizações profissionais vêm surgindo – por exemplo, a Society for Teaching and Learning in Higher Education in Canada (STLHE), a International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSOTL) ou a International Teaching and Learning Cooperative (ITLC). Tanto as universidades como as organizações criaram conferências anuais, a nível nacional e internacional, que reúnem entusiastas do ensino e acadêmicos que praticam a SoTL (por exemplo, as conferências anuais da STLHE e da ISSOTL, o simpósio sobre a SoTL, organizado pelo Instituto para Pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Universidade de Mount Royal, ou as Conferências Lilly da ITLC).

Além disso, uma série de prêmios passou a reconhecer os educadores de excelência – nos Estados Unidos e no Canadá, por exemplo, os Prêmios de Ensino (Teaching Awards) da Universidade de Calgary, o Prêmio de Inovação no Ensino e na Aprendizagem (Innovation Award in Teaching and Learning), da

Desire2Learn STLHE, ou a sua Bolsa Nacional de Ensino 3M, e o prêmio Contribuições de Destaque para o Ensino (Distinguished Contributions to Teaching Awards) da American Sociological Association (ASA). Atualmente, anais de congressos acadêmicos, ensaios e resultados da investigação empírica são regularmente publicados em revistas especializadas no ensino, dentre as quais destacamos:

- Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching;
- Critical Studies in Teaching and Learning;
- Curricula: Journal of Teaching and Learning;
- Enseñanza & Teaching;
- Higher Education in Africa Innovations in Education and Teaching International;
- International Journal on Teaching and Learning in Higher Education;
- Journal for the Scholarship of Teaching and Learning;
- Journal of Teaching and Learning;
- Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives;
- New Directions for Teaching and Learning;
- Teaching & Learning Inquiry;
- Teaching in Higher Education;
- The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning;
- The International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning;
- Perspectives in Education (South Africa);
- Journal of Education (South Africa);
- South African Journal of Higher Education.

O ensino de Sociologia está se tornando uma especialidade bem reconhecida no campo geral da Sociologia, particularmente

em instituições de ensino superior no Norte Global (Harley; Natalier, 2013; Howard, 2009; McKinney, 2018). Em alguns países do Sul Global, como o Brasil, a Sociologia é ensinada tanto no nível médio quanto no superior, integrando o currículo, o que representa desafios e perspectivas singulares. Os contextos políticos em que o ensino acontece variam consideravelmente. Por exemplo, a docência em Sociologia e o ensino de Sociologia têm sido tratados com muita desconfiança no Brasil, de modo que professores são acusados de “doutrinar” estudantes com ideologias de esquerda (Bodart; Pires, 2018).

Diversas associações profissionais de Sociologia criaram subdivisões com foco no ensino – por exemplo, o Teaching Practice Cluster da Canadian Sociological Association (CSA), o Comitê de Pesquisa da Teaching Social Problems da Society for the Study of Social Problems e a seção Teaching and Learning in Sociology da ASA. Atualmente, a ASA TRAILS³⁶ oferece uma série de recursos didáticos, disponíveis *on-line*, sobre vários temas de ensino. Em 1973, a ASA lançou a revista *Teaching Sociology* que, até o nosso conhecimento, é a única revista que publica uma grande variedade de artigos teóricos, empíricos e de reflexão relacionados especificamente ao ensino e à docência em Sociologia. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*³⁷ (anteriormente, *Learning and Teaching in the Social Sciences*) não tem como

³⁶ ASA TRAILS é uma biblioteca *on-line* de recursos de ensino, incluindo programas de estudo, atividades de aula, trabalhos, palestras, entre outros, organizado pela Associação Americana de Sociologia.

³⁷ A revista é vinculada à *Bergahn Journals*, divisão de periódicos da *Bergahn Books*, uma editora acadêmica independente nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Disponível no https://www.berghahnjournals.com/view/journals/latiss/latiss-overview.xml?tab_body=latestissuetoc-4643. link:

foco o ensino de Sociologia, mas possui uma quantidade razoável de conteúdos sociológicos com caráter internacional.

Não obstante a miríade de institutos, organizações profissionais e revistas com foco no ensino, em 2019 propusemos a criação de um grupo temático centrado na docência em Sociologia e no ensino de Sociologia na ISA. Em nossa investigação sobre as práticas de ensino acadêmico, evidenciamos que as revistas nacionais e internacionais sobre ensino tendem a ser de natureza multidisciplinar, com uma limitada contribuição sociológica. As publicações específicas sobre o ensino da Sociologia, por sua vez, tendem a ser limitadas e principalmente escritas para um público local, balizado sobretudo no Norte Global.

O objetivo do grupo temático de Ensino Sociológico (Sociological Teaching) da ISA é reunir sociólogos internacionais que tenham um interesse ativo de investigação na área de SoTL, especializados no ensino da Sociologia e/ou que incorporem conhecimentos sociológicos nas suas práticas de ensino, abordando algumas das lacunas remanescentes na SoTL e na prática de ensino (ao mesmo tempo em que se esforçam para transformá-la). Com efeito, os membros fundadores do grupo temático lecionam Sociologia no ensino superior em cinco continentes. Consequentemente, a nossa revista, *Sociological Teaching*³⁸, apresenta as práticas

³⁸ A revista *Sociological Teaching* foi criada no final de 2023 e recuperou vários artigos publicados anteriormente no espaço *on-line* da ISA, denominado “Social Justice and Democratization”. A decisão do *Thematic Group* 09 da ISA, de criar uma revista própria, tornou mais profissional o processo de submissão, avaliação, acesso e memória da produção acadêmica no formato de artigos, relatos de experiência, resenhas de livros e entrevistas sobre o ensino de Sociologia. Para saber mais, acesse a página da revista *on-line*: <http://sociologicalteaching.com>.

e estratégias de ensino abordadas pelas pesquisas acadêmicas conduzidas por sociólogos ao redor do globo.

A nossa presente discussão sobre os objetivos principais do grupo se concentrará no que, como e a quem ensinamos, e como os contextos institucionais e sociopolíticos moldam as práticas de ensino. Destacaremos, ao longo de nossa discussão, como o grupo temático Sociological Teaching e sua revista afiliada de mesmo nome procuram abordar essas questões.

Primeiro, temos que refletir criticamente sobre o que ensinamos em nossos cursos de Sociologia. Um campo recorrente de pesquisa está preocupado com a identificação das teorias, métodos, conceitos, questões etc. que formam o núcleo do ensino de Sociologia (Keith; Ender, 2004; Wagenaar, 2004; D'Antonio, 1983; Wagenaar, 1991), sendo esse um tema que tem sido regularmente revisitado e ampliado desde então (Ballantine *et al.*, 2016; Howard *et al.*, 2014; Schwartz; Smith, 2010). Outros investigadores centraram-se nos resultados da aprendizagem e no desenvolvimento de competências (Persell, 2010). Esse ramo de pesquisa concentrou-se principalmente em cursos introdutórios e gerou dados por meio de análises de conteúdo de planos de cursos (Grauerholz; Gibson, 2006) e livros didáticos introdutórios para o ensino superior (Keith; Ender, 2004), bem como levantamento de dados (*surveying*) entre sociólogos (Wagenaar, 2004) e estudantes (Howard *et al.*, 2014).

A maior parte dessas pesquisas preocupa-se, sobretudo, em examinar e realizar a curadoria de um arcabouço de conteúdos relevantes, sem investigar criticamente os conteúdos em si. Como nos lembrou Connell (2019), a Sociologia, assim como outras disciplinas acadêmicas, surgiu como uma prática institucional dada em um contexto histórico específico, e os contextos continuam a moldar a direção e os pressupostos do trabalho intelectual dos

sociólogos. Historicamente, a Sociologia como disciplina tem sido dominada pelo trabalho da burguesia urbana, heterossexual, “[...] masculina, branca, da Europa Ocidental e da América do Norte” (Connell, 2019, p. 35). Eles estabeleceram departamentos e programas de pesquisa, fundaram associações profissionais e periódicos afiliados, organizaram conferências e produziram livros didáticos³⁹ (Connell, 2019). Connell (2018) salientou que a Sociologia enquanto disciplina continua a ser dominada por instituições ocidentais e pelos seus pesquisadores, não por sua superioridade intelectual, mas devido à concentração de poder nessas instituições e à exclusão sistemática de outros saberes (Connell, 2019). Jackson e Scott (2002, p. 28) observaram que essa concentração de poder afeta “[...] a construção e a produção de conhecimento, o que pode ser conhecido e quem decide o que conta como conhecimento legítimo”.

A economia política global de produção de conhecimento é paralela ao modelo metrópole-periferia, com a periferia servindo como fonte de dados brutos a serem teorizados na metrópole (Hountondji, 1997; 1994). Pacotes teóricos são então exportados de volta para a periferia como, por exemplo, por meio de publicações de pesquisa e livros didáticos (Connell, 2019). Embora os investigadores da periferia não sejam de modo algum passivos e tenham feito a disciplina avançar de formas inovadoras, em uma economia global de produção de conhecimento altamente estratificada, os produtores de conhecimento da periferia são incentivados a obter as suas credenciais junto a instituições ocidentais, a

³⁹ Nota do Editor: Esclarecemos que, neste capítulo, a expressão "livros didáticos" refere-se especificamente a materiais destinados ao ensino superior.

adaptar abordagens e pressupostos teóricos e metodológicos ocidentais, a focar em problemas de investigação social considerados relevantes pelas revistas ocidentais e a publicar seu trabalhos em língua inglesa e em revistas internacionais credenciadas de grande impacto, sob pena de permanecerem irrelevantes (Connell, 2019; Connell, 2018). À medida que o conhecimento é transferido para iniciativas de desenvolvimento na periferia, os programas e projetos fracassados no Ocidente são adaptados para funcionar nos países periféricos. As condições e os conhecimentos locais raramente são levados em conta nessas iniciativas de desenvolvimento, o que resulta em mais dificuldades para os cidadãos – e a ajuda ocidental ao desenvolvimento frequentemente prescreve a forma como os programas e projetos devem ser implementados.

A Sociologia como disciplina é certamente diversa, emprega vários quadros teóricos e métodos de investigação (Schneickert *et al.*, 2019), e parece haver um debate considerável sobre se a Sociologia possuiria um núcleo e qual deveria ser esse núcleo (Ferguson, 2016). No entanto, há uma comum e preocupante semelhança que une os cursos de Sociologia, a saber: o foco na Sociologia euro-ocidental. Por exemplo, os primeiros capítulos dos livros didáticos introdutórios são normalmente dedicados aos que são considerados os fundamentos da disciplina, aos paradigmas centrais e aos principais métodos de pesquisa. Grande parte da discussão do núcleo da Sociologia concentra-se em abordagens teóricas e em teóricos-chave considerados centrais. D’Antonio (1983), por exemplo, mencionou como relevantes três abordagens teóricas centrais: Funcionalismo, Teoria do Conflito e Interacionismo Simbólico, e os correspondentes teóricos clássicos masculinos do Norte Global – Comte, Durkheim, Marx, Mead e Weber –, que escreveram em

resposta a transformações e contextos sociais específicos, principalmente da Europa Ocidental. Esses livros frequentemente apresentam a teoria como o terreno estático de elites acadêmicas mortas, em vez de destacar processos de teorização dinâmicos e contínuos, enraizados em diversas formas de conhecer, que são fundamentados em várias sociedades.

Os livros didáticos, por exemplo, são onde os sociólogos (re)contam a história da disciplina, e os educadores têm a oportunidade de reimaginar a narrativa universalizante padrão, recorrendo a uma gama mais ampla de fontes na elaboração desses textos. Por exemplo, no recém-editado livro *Key Texts for Latin American Sociology*⁴⁰, o sociólogo Jorge Rovira Mas (2019) descreveu os problemas únicos da fundação e institucionalização da Sociologia na América Latina, observando que esse trabalho começou em um período histórico com um quadro econômico, político, cultural e institucional muito diferente daquele da Europa e dos Estados Unidos. No entanto, um rápido olhar nos textos de introdução à Sociologia atuais revela que o enfoque eurocêntrico não mudou muito nas últimas quatro décadas. É possível argumentar que alguns livros introdutórios canadenses agora incluem perspectivas feministas (principalmente ocidentais) e fazem menção a pensadores do Oriente Médio, como Ibn Khaldûn (Steckley, 2017), bem como a pensadores norte-africanos, como Frantz Fanon, e sociólogos negros do Norte Global, como W.E.B. Du Bois e Agnes Calliste (Quan-Haase e Tepperman, 2018). No entanto, a discussão de tais autores e teorias permanece confinada ao capítulo de abertura e seus trabalhos encontram pouca ou nenhuma aplicação em discussões e explorações temáticas subsequentes. Além

⁴⁰ Beigel, Fernanda (Ed.). (2019). *Key Texts for Latin American Sociology*. SAGE Studies in International Sociology. SAGE Publications Ltd, NYC.

disso, esses livros raramente, ou nunca, incluem o trabalho de sociólogos contemporâneos da periferia.

Os livros didáticos constituem uma ferramenta pedagógica fundamental, especialmente em cursos introdutórios de graduação, mas tendem a reproduzir ideias e práticas dominantes dentro de uma disciplina, em vez de desafiá-las (Manza *et al.*, 2010; Greenwood; Howard, 2011). Embora Manza *et al.* (2010) e Schweingruber (2005) tenham argumentado que o conteúdo desses materiais está frequentemente desatualizado e, por conseguinte, não reflete bem o atual estado da investigação sociológica, a discussão de Connell (Connell, 2018; Connell, 2019) sugere que a questão dos livros didáticos de má qualidade é ligeiramente mais complexa. Esses materiais, em especial, no nível introdutório, tendem a ser escritos nas metrópoles do Norte Global e exportados globalmente com dados regionais e exemplos frequentemente fornecidos por estudiosos locais que, no entanto, apoiam os quadros teóricos dominantes. Por exemplo, *Society: The Basics* (Macionis; Burkowicz; Jansson; Benoit, 2019) – livro didático que uma das autoras usa em seu curso introdutório de Sociologia (escrito originalmente nos Estados Unidos e adaptado para o Canadá) – também tem edições adaptadas disponíveis para venda nas coleções da Pearson para Europa, Ásia, América do Sul, África e Austrália. É improvável que materiais introdutórios de ensino de Sociologia escritos por produtores de conhecimento que teorizam a partir da periferia sejam exportados globalmente a tal ponto. Como sociólogas no Canadá, os representantes de vendas e editoriais com quem trabalhamos recomendam exclusivamente textos introdutórios escritos nos Estados Unidos e no Canadá. No entanto, como observado acima, esses textos são limitados na inclusão de sociólogos e de Sociologias não ocidentais.

Certamente, a nível individual, os educadores podem fazer escolhas para incorporar materiais alternativos e podem procurar textos para expandir o escopo conceitual do seu ensino (embora isso esteja limitado pelo idioma do texto e por outras barreiras de acesso), mas em sua raiz se enfrenta uma questão sistêmica que extrapola o controle individual do educadores. O Sociological Teaching identifica e trabalha para reduzir as barreiras ao ensino que incorpora a teorização de estudiosos da periferia e envolve, nesse processo, atores inseridos institucionalmente além da disciplina, como editores de livros didáticos. Para melhorar a acessibilidade, estamos explorando alternativas aos livros escolares disponíveis comercialmente, tais como materiais de ensino de acesso aberto para estudantes e professores, bem como livros didáticos escritos e traduzidos em vários idiomas.

O grupo temático Sociological Teaching da ISA facilita a interação entre diversos educadores do Sul e do Norte Globais para iniciar conversas e intercâmbios transnacionais sobre Sociologias globais, investigações centradas no ensino, e práticas e filosofias de ensino. Além disso, o grupo incentiva a colaboração internacional na produção de materiais de ensino mais diversificados e inclusivos, como livros didáticos de acesso aberto e de autorias múltiplas, para combater o apagamento de sistemas de conhecimento sociológicos, engajando-se em “[...] diferentes práticas de conhecimento” (Connell, 2014, p. 219). Objetivamos, ainda, desenvolver, organizar e coordenar um repositório global, revisado por pares, de referências de ensino de Sociologia, incluindo ementas de cursos, práticas e estratégias de ensino, planos de aula e avaliações.

O grupo também depende fortemente da tecnologia para facilitar a colaboração em todo o mundo. Reuniões *on-line*, plataformas de compartilhamento de documentos e mídias sociais são

fundamentais para o trabalho que realizamos. Elas garantem que as oportunidades de cooperação com acadêmicos de diversas origens geográficas, políticas, econômicas e culturais sejam acessíveis e inclusivas.

No entanto, como afirma Connell (2018), não é suficiente adicionar pesquisadores e conteúdos mais diversificados se os quadros teóricos, os métodos e as realidades sociais do Norte Global permanecem intactos e normalizados. Os currículos também emergem em um determinado contexto social, são moldados pelas relações de poder da sociedade e o seu conteúdo limitado reflete os interesses da cultura dominante. Portanto, o chamado “currículo hegemônico” tende a perpetuar e legitimar o *status quo* (Connell, 2019). Nossos esforços devem avançar à descolonização das ementas de cursos, dos currículos, das instituições e da economia do conhecimento em geral, para desafiar fundamentalmente os paradigmas de pesquisa eurocêntricos, os conteúdos dos cursos e os métodos de ensino, avançando nos Sistemas de Conhecimento Indígena (Indigenous Knowledge Systems, IKS) (Battiste, 2013; Connell, 2018). O desafio aqui é envolver-se em reflexões, conversas e colaborações contínuas para garantir que o Sociological Teaching não adote a linguagem da descolonização e da diversidade apenas de forma performativa, superficial e teórica, transformando-a em uma metáfora que, na prática, mantém as estruturas sociais existentes, as hierarquias, os privilégios e as desigualdades da economia global do conhecimento (Tuck; Yang, 2012; Connell, 2019; Ahmed, 2012). O Sociological Teaching busca facilitar o diálogo e o debate sobre como nós, educadores, podemos expandir as formas de conhecimento que ensinamos, tanto em termos de currículo quanto em formas de envolvimento na sala de aula.

A discussão apresentada sugere fortemente que devemos investigar de forma crítica o que ensinamos. Também é importante investigar como ensinamos Sociologia (Persell *et al.*, 2008; D'Antonio, 1983) e a quem ensinamos. Como observado há pouco, a Pesquisa em Ensino e Aprendizagem, em geral, e o ensino de Sociologia baseado em pesquisa acadêmica são agora campos de investigação firmemente estabelecidos. Apesar disso, ainda nos resta muito trabalho a ser realizado. Sweet (2019), por exemplo, apontou que durante o seu mandato como editor da revista *Teaching Sociology*, grande parte das pesquisas publicadas no periódico se concentravam no ensino de desigualdades e problemas sociais, mas pouca atenção foi dada ao ensino de soluções para esses problemas. Além disso, grande parte da pesquisa centra-se no curso e não no programa ou no nível institucional. Assim, ainda que os cursos individuais possam ter potencial transformador, necessitamos de mais pesquisas sobre a forma de coordenar os cursos (em uma articulação vertical e horizontal) em todo o programa e de estabelecer currículos transformadores.

Por último, a SoTL, enquanto campo de pesquisa, é dominada por outras disciplinas que não a Sociologia. Ainda há muito trabalho a ser feito para contribuir com *insights* sociológicos na pesquisa de SoTL (Sweet, 2019). Isso inclui uma investigação crítica e sociológica da gênese e do objetivo da SoTL enquanto campo de investigação (Hanson, 2005). Por exemplo, vários autores têm apontado para a tensão entre a louvável promoção de um ensino baseado em pesquisas e a aplicação de princípios neoliberais ao ensino superior, que focam no valor utilitário da educação e não na aprendizagem propriamente dita (Servage, 2009). A Sociologia, tal como é articulada em conceitos centrais, como a

imaginação sociológica, dispõe das ferramentas necessárias para lidar com essas ideias a partir de múltiplas perspectivas.

O Sociological Teaching vai além de questionar como ensinar efetivamente conteúdos sociológicos, ou a pedagogia da Sociologia, e inclui o que Halasz e Kaufman (2008) designaram por “Sociologia como Pedagogia”. O objetivo aqui é utilizar e recontextualizar os conhecimentos sociológicos e a reflexividade para instruir e (re)orientar as próprias práticas de ensino e aprendizagem, utilizando uma perspectiva sociológica para examinar criticamente os fenômenos sociais que ocorrem nas nossas salas de aula (Howard, 2009; Atkinson *et al.*, 2009). Por exemplo, na edição inaugural da revista do grupo temático Sociological Teaching, o sociólogo João Marcelo E. Maia (2022, p. 42) argumenta que, no âmbito do Ensino Remoto Emergencial da Covid-19 e “[...] em um contexto moldado por profundas desigualdades, como o sistema de ensino superior no Brasil, é importante procurar práticas de ‘sociologia como pedagogia’ que se baseiam em formas alternativas de produção de conhecimento”. Assim, conceitualizar a Sociologia como Pedagogia está intimamente ligado à primeira discussão aqui delineada, ao passo em que temos que perguntar: de quem é a Sociologia que estamos falando? A colaboração de educadores do Norte e do Sul Global (com atenção às restrições sistêmicas de recursos que moldam essa colaboração) é essencial para o desenvolvimento e a implementação bem-sucedidos de uma Pedagogia da Sociologia transnacional e sociologicamente orientada, assim como de uma Pedagogia sociologicamente guiada.

Embora como profissionais de Sociologia sejamos frequentemente treinados e financiados dentro das fronteiras nacionais, a natureza internacional desse grupo temático oferece o potencial

para trabalhar em direção a uma perspectiva global (amplamente definida) de práticas de ensino de Sociologia inclusivas e colaborativas. Um exemplo dessas oportunidades em crescimento são as recentes atividades realizadas junto ao Congresso Internacional de Ensino de Ciências Sociais (CIECS), em 2023, no Brasil, das quais vários integrantes da diretoria do grupo temático da Sociological Teaching participaram.

Devido às complexas dinâmicas já apresentadas, as salas de aula de graduação muitas vezes reproduzem lentes teóricas, artefatos de conhecimento, processos de aprendizagem e pedagogias geradas com base nas condições e histórias sociais do Norte Global, ao mesmo tempo que normalizam e privilegiam o nacionalismo metodológico. Os educadores, em iniciativas individuais, certamente desafiam essas normas e, assim, trabalham na construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, que prepare os alunos para reconhecerem pressupostos baseados em histórias específicas e abordarem questões sociais que transcendem as fronteiras nacionais. No entanto, este trabalho tende a ser assumido principalmente por docentes que se encontram à margem, que podem não considerar esses esforços necessariamente reconhecidos ou recompensados. Quando esse tipo de trabalho é conduzido a nível individual, os benefícios permanecem limitados e localizados. Além disso, essas iniciativas individuais podem enfrentar resistência de alunos e colegas, aumento do trabalho emocional, esgotamento e desvalorização do seu trabalho, que podem passar despercebidos de acordo com os marcadores institucionais de excelência.

Outra área que precisa de atenção sociológica refere-se às tecnologias para o ensino de Sociologia. A pandemia da Covid-19 pôs em evidência as complexas e preexistentes clivagens digitais, que determinam como e se os estudantes podem acessar e contribuir

com os seus cursos. Por exemplo, vários artigos publicados na edição inaugural da revista *Sociological Teaching* lidaram com as divisões digitais complexas que moldam o acesso à educação remota em diversos contextos nacionais.

O sociólogo Sultan Khan (2022) situou a exclusão digital no contexto nacional para considerar como essa divisão estrutura o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) a nível institucional na África do Sul pós-libertação. Khan apresentou um estudo de caso da Universidade de Kwazulu-Natal e a sua resposta à Covid-19, com referência ao aprofundamento das desigualdades nas TICs entre universidades brancas historicamente favorecidas e universidades negras desfavorecidas naquele país, impactadas pelos legados do colonialismo e do *apartheid*.

Da mesma forma, a socióloga Andrea Breitenbach (2022) considerou como a educação remota dos alunos é influenciada não apenas pelo acesso digital, mas pela aceitação e competência digital, explicadas por fatores sociodemográficos. Com base em dados de pesquisas realizadas na Alemanha e nos Estados Unidos, Breitenbach demonstrou como certos grupos de estudantes possuem mais dificuldades com a mudança para o ensino digital do que outros. De fato, pesquisas sociológicas dessa natureza devem continuar na era pós-pandêmica.

As análises e reflexões acadêmicas sobre o ensino de uma Sociologia em perspectiva global continuam sub-representadas em revistas como a *Teaching Sociology* (ver Giuffre e Sweet, 2017). Nossa publicação, *Sociological Teaching*, busca superar essa lacuna. Os artigos em edições recentes são de autoria de sociólogos do Brasil, África do Sul, Alemanha, Itália, EUA, Canadá, Índia e Espanha. Coletivamente, esses artigos discutem oportunidades e desafios de ensino em uma série de contextos políticos, econômicos,

sociais, culturais e institucionais. Ensinar sobre os processos de globalização no âmbito da Sociologia, incluindo as relações entre o local e o global, não é necessariamente ensinar uma Sociologia global, especialmente se for feito quase que de maneira exclusiva por meio de teorias de acadêmicos ocidentais.

Educadores da Sociologia começaram a documentar diferentes modelos para o ensino de uma Sociologia global, o que inclui: a) tornar visível o contexto sociocultural de conceitos em tradições específicas de pesquisa; b) comparar sistematicamente tendências sociais em diversos contextos nacionais; e c) questionar a nação como a unidade de análise que liga o local e o global (Deutschmann, 2001; Mahoney; Rueschemeyer, 2003; Parvez, 2017; Ritzer, 2004; Rousseau, 1999; Sohoni; Petrovic, 2010). Ainda assim, procuramos mais diálogo internacional entre sociólogos formados em diversas tradições e que trabalham em diferentes continentes sobre o significado do ensino de Sociologia global. Isso envolve o desenvolvimento de caminhos para a busca de projetos globais de ensino de Sociologia que transformem o currículo em si, mas também as relações sociais por meio das quais o currículo é definido e organizado. Educadores e pesquisadores da Sociologia Acadêmica (grande parte de nós se enquadra nos dois grupos) possuem um investimento conjunto na remodelação desses processos, porque o ensino de uma Sociologia global requer uma mudança não apenas nas práticas de disseminação e envolvimento do conhecimento sociológico, mas também na produção e legitimação desse próprio conhecimento.

Enquanto a literatura da SoTL tende a se concentrar no ensino em nível da sala de aula, o Sociological Teaching baseia-se em perspectivas e métodos sociológicos para examinar fatores estruturais como a cultura, o clima político, os recursos e as políticas institucionais etc., que moldam as práticas de ensino na sala de

aula (McKinney, 2005). Por exemplo, a ascensão do neoliberalismo, que surgiu inicialmente como uma estratégia de desenvolvimento na América Latina na década de 1970 (Connell; Dados, 2014) e depois surgiu de forma mais ampla nas décadas de 1980 e 1990, contribuindo para mudanças ideológicas que defendem valores como o individualismo, a autossuficiência, a independência e a livre escolha (Giroux, 2004). As implicações para o ensino de Sociologia são muito relevantes.

Em primeiro lugar, as ideologias neoliberais contradizem diretamente uma variedade de explicações sociológicas da sociedade e dos seus elementos. A maioria dos estudantes aceita explicações individuais dos fenômenos sociais e o desafio no ensino de Sociologia é demonstrar como os contextos sociais moldam as escolhas, experiências e práticas sociais individuais (Sweet, 2019; Greenwood; Howard, 2011).

Em segundo lugar, devido a fatores complexos, assistimos a uma expansão dramática do ensino superior desde a década de 1960. No entanto, as políticas neoliberais enraizadas em uma ênfase teórica nos livres mercados, na redução do controle estatal e na privatização traduziram-se, por vezes, em reduções drásticas de financiamento para instituições superiores em muitos países (Baker, 1976).

Consequentemente, testemunhamos a redução do número de professores titulares, ao surgimento do trabalho precarizado, ao aumento dos cursos *on-line* e do número de alunos por turma (Davies *et al.*, 2006). Todavia, o fato de as turmas serem numerosas não significa necessariamente que a Sociologia seja uma área de estudo popular. Pode ser em função das seleções limitadas de cursos e do ensino multidisciplinar, em que a maioria dos estudantes frequenta aulas de Sociologia como disciplinas optativas do seu curso. Em algumas instituições, os estudantes podem se

inscrever em qualquer módulo de Sociologia, independentemente do nível, o que significa que os pré-requisitos e correquisitos são dispensados. Se, por um lado, D'Antonio (1983) enfatizou a importância de turmas pequenas, da aprendizagem ativa e da escrita extensiva para um ensino eficaz da Sociologia, por outro, as mudanças acima mencionadas deram lugar a uma “instrução em massa em Sociologia”, especialmente nos níveis introdutórios da graduação, o que criou novos desafios pedagógicos para o ensino da Sociologia, já que somos reiteradamente demandados a fazer mais com menos (Baker, 1976).

Cabe ressaltar que os incentivos institucionais para assumir a tarefa de se ensinar com qualidade são limitados, especialmente nas universidades, onde o prestígio vem principalmente das bolsas de pesquisa e das publicações em revistas de renome. Ensinar com qualidade – não é recompensado na maioria das instituições de ensino superior (em especial, nas grandes instituições de pesquisa). Exceto para os instrutores temporários e para os que fazem parte dos fluxos de ensino que se formaram em algumas universidades, o ensino não possui, normalmente, um peso significativo nas decisões de contratação, titularidade e promoção. Além disso, a SoTL como um campo de pesquisa não é reconhecida por todas as administrações como legítima e o envolvimento em SoTL não costuma trazer financiamentos notáveis, outro marcador de excelência docente que se costuma utilizar em universidades com foco no desenvolvimento de pesquisas (Grauerholz; Main, 2013).

Por fim, o ensino e as atividades relacionadas à docência continuam a perpetuar divisões de gênero, uma vez que as mulheres tendem a envolver-se nesse trabalho desvalorizado mais do que os homens (McKinney; Chick, 2010). Dito isto, precisamos de uma análise sociológica crítica de outros fatores que moldam

as práticas de ensino individuais. Por exemplo, quem está sendo excluído pela profissionalização da SoTL? Levando em consideração os altos custos para acessar periódicos profissionais, para o pagamento de viagens e taxas de conferências e *workshops* de ensino, bem como o tempo que leva para participar dessas atividades, a capacidade de se envolver no desenvolvimento pedagógico é altamente estratificada.

Dessa forma, o Sociological Teaching, como um grupo de pesquisadores globais, está gerando oportunidades mais acessíveis para comunicar a importância e o valor do ensino na disciplina, com a intenção de profissionalizar as práticas pedagógicas (Sweet, 2019). O grupo temático também abre espaço para a discussão sobre como comunicamos evidências de experiência de ensino, dentro e fora da nossa disciplina, a um público mais vasto (Knapper; Wright, 2001), por exemplo, por meio da nossa revista, do *website*, bem como de *webinars*.

Em terceiro lugar, os cortes orçamentários são justificados por enfraquecer a legitimidade da educação financiada com recursos públicos, das universidades e das elites com formação universitária (Connell, 2019). Como disciplina acadêmica de Ciências Sociais, a Sociologia não só precisa enfrentar a desvalorização dentro da comunidade acadêmica, mas também ataques públicos que buscam minar o trabalho que os sociólogos fazem, o que afeta tanto a pesquisa quanto o ensino. Considere, por exemplo, o anti-intelectualismo abertamente demonstrado pelo governo da província e seus representantes em Alberta, Canadá. O chefe de governo de Alberta repudiou publicamente o comentário político de uma professora da Universidade de Calgary na legislatura, mencionando sua campanha para um cargo político de mais de uma década atrás como prova do viés político em sua análise

(Jeffrey; Yousif, 2019). Seis anos antes, o então primeiro-ministro canadense, Stephen Harper, respondeu aos apelos para examinar as causas profundas do terrorismo, afirmando que “*este não é o momento para praticar Sociologia*” e um ano depois declarou que a questão das mulheres e meninas indígenas desaparecidas e assassinadas é um problema de questão criminal, não um fenômeno sociológico (Kaye; Béland, 2014). Consistente com uma visão de mundo neoliberal, as questões sociais estruturais são, assim, individualizadas e simplificadas, e as soluções para esses problemas são claramente balizadas no domínio individual (Singh, 2014). Esses ataques que culpabilizam e problematizam a vítima não são novos nem particularmente originais. Em seu livro *Dave Barry’s Bad Habits: A 100% Fact-Free Book*, o comediante Dave Barry (1993, p. 202-203) observou:

Passei centenas de horas em cursos de Sociologia e li um bocado de textos de Sociologia, e nunca ouvi ou li uma afirmação coerente. Isto ocorre porque os sociólogos querem ser considerados cientistas, por isso passam a maior parte do tempo traduzindo observações simples e óbvias em códigos que soem científicos.

Esses ataques públicos aos sociólogos e ao trabalho sociológico criaram uma crise de relações públicas para a Sociologia. A exposição dos alunos a visões depreciativas da disciplina antes mesmo de entrarem nas nossas salas de aula torna o ensino de Sociologia ainda mais desafiador (Greenwood; Howard, 2011).

Não é de surpreender que as instituições de ensino superior de alguns países tenham notado um declínio na popularidade do curso de Sociologia, e os dados dos Estados Unidos (Sweet, 2016) e do Canadá (Guppy; Greer; Malette; Frank, 2017) sugerem que o número de diplomas de bacharelado concedidos em Sociologia tem diminuído constantemente nas últimas décadas. Ao mesmo

tempo, em outros contextos, como o da África do Sul, há uma tendência crescente de buscar a Sociologia como curso superior. Embora as razões para a mudança de popularidade da Sociologia entre os alunos de determinadas regiões sejam complexas, o ensino da disciplina será parte integrante da abordagem desse problema específico.

A Sociologia como disciplina, em um nível muito básico, busca ensinar os alunos a pensar sociologicamente – desenvolvendo sua imaginação sociológica – sobre uma série de fenômenos sociais e incentivando-os a aplicar o que aprenderam em suas atividades diárias. Na medida em que o ensino sociológico enfatiza as complexas formas, causas e consequências da estratificação social e da padronização das desigualdades locais e globais, ele pode provocar uma mudança na perspectiva dos alunos (por exemplo, ao tornar visíveis as relações contínuas do neocolonialismo que ocorrem na vida cotidiana). Dessa forma, os alunos podem se tornar catalisadores de mudanças sociais nas comunidades em que aprendem, trabalham e vivem e, assim, contribuir para resolver as injustiças sociais persistentes sobre as quais os sociólogos estudam e ensinam (Alexander, 2005; Ingraham, 1996; Ropers-Huilman, 1999). Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem são reconceitualizados como um movimento social (Howard, 2009) e o ensino de Sociologia se torna uma forma de Sociologia pública, conectando a sala de aula com a comunidade mais ampla na qual aprendemos, trabalhamos e vivemos (Burawoy, 2008), tornando a disciplina acessível a um público maior (Zipp, 2012).

REFERÊNCIAS

Ahmed S. (2012) *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham, NC: Duke University Press.

Alexander SM. (2005) Social Justice and the Teaching of Sociology. *Sociological Focus* 38:171-79.

Atkinson MP, Buck AR and Hunt AN. (2009) Sociology of the College Classroom: Applying Sociological Theory at the Classroom Level. *Teaching Sociology* 37: 233-244.

Baker PJ. (1976) Mass Instruction in Sociology: On the Domestication of a Pedagogical Monster. *Teaching Sociology* 4: 5-28.

Ballantine J, Greenwood N, Howard JR, et al. (2016) Does the Center Hold? Reflections on a Sociological Core. *Teaching Sociology* 44: 151-162.

Barr R B and Tagg J. (1995) From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning* 27: 12-26.

Barry D. (1993) *Dave Barry's Bad Habits: A 100% Fact-Free Book*, New York: Holt.

Battiste M. (2013) *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*, Vancouver: Purich.

Bodart, C. das N. and Pires, W. (2023). The Place and Role of School Sociology in Brazil and the Contemporary Context of the Rise of the Extreme Right. *Journal of Social Science Education* 22:1.

Boyer EL. (1990) *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoreate*, San Francisco: Jossey-Bass.

Breitenbach, A. (2022). Digital Teaching in Times of COVID-19: Risks and Opportunities. *Sociological Teaching* 1: 5-26.

Briggs J. (2014) Constructive Alignment in University Teaching. *HERDSA Review of Higher Education* 1: 5-22.

Burawoy M. (2008) What Might we Mean by a Pedagogy of Public Sociology? *Enhancing Learning in the Social Sciences* 1: 1-15.

Connell R. (2014) Using Southern Theory: Decolonizing Social Thought in Theory, Research and Application. *Planning Theory* 13: 210-223.

Connell R. (2018) Decolonizing Sociology. *Contemporary Sociology* 47: 399-406.

Connell R. (2019) *The Good University: What Universities Actually Do and Why It's Time for Radical Change*, London: Zed.

Connell R and Dados N. (2014) Where in the World Does Neoliberalism Come From? *Theory and Society*, 43: 117-138.

D'Antonio WV. (1983) Nibbling at the Core. *Teaching Sociology* 10: 169-185.

Davies B, Gottsche M and Bansel P. (2006) The Rise and Fall of the Neo-liberal University. *European Journal of Education* 41: 305-319.

Deutschmann LB. Ed. (2001) *Syllabi and Instructional Material for Teaching Comparative and Historical Sociology*. 4th ed. Washington: American Sociological Association.

Ferguson SJ. (2016) The Center Does Hold: The Sociological Literacy Framework. *Teaching Sociology* 44: 163-176.

Giroux HA. (2004) Public Pedagogy and the Politics of Neo-Liberalism: Making the Political More Pedagogical. *Policy Futures in Education* 2: 494-503.

Giuffre P and Sweet S. (2017) Editors' Comment: Incorporating Globalization in the Sociology Curriculum. *Teaching Sociology* 45: 309-312.

Grauerholz L and Gibson G. (2006) Articulation of Goals and Means in Sociology Courses: What We Can Learn from Syllabi. *Teaching Sociology* 34: 5-22.

Grauerholz L and Main E. (2013) Fallacies of SoTL: Rethinking How We Conduct Our Research, In K. McKinney (Ed.), *The Scholarship of Teaching and Learning in and Across the Disciplines* (pp. 152-168). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Greenwood N and Howard JR. (2011) *First Contact: Teaching and Learning in Introductory Sociology*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Guppy N Greer K Malette N and Frank K. (2017) The Future Lives of Sociology Graduates. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie* 54: 237-252.

Hanson C. (2005) The Scholarship of Teaching and Learning—Done by Sociologists: Let's Make That the Sociology of Higher Education. *Teaching Sociology* 33: 411-416.

Harley K and Natalier K. (2013) Teaching Sociology—Reflections on the Discipline. *Journal of Sociology* 49: 389-396.

Hountondji PJ. (1997 [1994]) *Endogenous Knowledge: Research Trails*. Dakar, Senegal: Codesria.

Howard JR. (2009) Hans O. Mauksch Address: Where Are We and How Did We Get Here? A Brief Examination of the Past, Present, and Future of the Teaching and Learning Movement in Sociology. *Teaching Sociology* 38: 81-92.

Howard JR, Novak KB, Cline KMC, et al. (2014) Another Nibble at the Core: Student Learning in a Thematically-Focused Introductory Sociology Course. *Teaching Sociology* 42: 177-186.

Ingraham C. (1996) Systemic Pedagogy: Activating Sociological Thinking Inside and Outside the Classroom. *International Journal of Sociology and Social Policy* 16: 3-9.

Jackson S and Scott S. (2002) *Gender: A Sociological Reader*. Oxon: Routledge.

Jeffrey A and Yousif N. (2019) Why experts say Kenney's critique of a Calgary Professor is a Strike Against Academic Freedom. *The Star*. Calgary, Edmonton.

Kaye J and Béland D. (2014) Stephen Harper's Dangerous Refusal to 'Commit Sociology'. *The Star*.

Keith B and Ender MG. (2004) The Sociological Core: Conceptual Patterns and Idiosyncrasies in the Structure and Content of Introductory Sociology Textbooks, 1940-2000. *Teaching Sociology* 32: 19-36.

Khan, S. (2022). Digital Divide, Teaching and Learning at The University of Kwazulu-Natal During The COVID-19 Pandemic. *Sociological Teaching* 1: 27-41.

Knapper, C and Wright W.A. (2001) Using Portfolios to Document Good Teaching: Premises, Purposes, Practices. *New Directions For Teaching and Learning* 88: 19-29.

Kreber C and Cranton PA. (2000) Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education* 71: 123-134.

Macionis JJ, Burkowicz J, Jansson M and Benoit C. (2019) *Society, the Basics*, Seventh Canadian Edition. Toronto: Pearson Education Canada.

Mahoney J and Rueschemeyer D. (2003) *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Maia, J.M.E. (2022). Remote Teaching and Sociological Reflexivity: A Few Insights from Brazil. *Sociological Teaching* 1: 42-52.

Manza J, Sauder M and Wright N. (2010) Producing Textbook Sociology. *European Journal of Sociology* 51: 271-304.

McKinney K. (2005) The Value of SoTL in Sociology. A Response to “The Scholarship of Teaching and Learning—Done by Sociologists: Let's Make That the Sociology of Higher Education”. *Teaching Sociology* 33: 417-419.

McKinney K. (2018) The Integration of the Scholarship of Teaching and Learning into the Discipline of Sociology. *Teaching Sociology* 46: 123-134.

McKinney K and Chick N. (2010) SoTL as Women's Work: What Do Existing Data Tell Us? *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning* 4: 1-14.

Parvez ZF. (2017) Toward a Global Sociology of Religion. *Teaching Sociology* 45: 313–323.

Persell CH. (2010) How Sociological Leaders Rank Learning Goals for Introductory Sociology. *Teaching Sociology* 38: 330-339.

Persell CH, Pfeiffer KM and Syed A. (2008) How Sociological Leaders Teach: Some Key Principles. *Teaching Sociology* 36: 108-124.

Poole GD. (2007) Using the Scholarship of Teaching and Learning at Disciplinary, National and Institutional Levels to Strategically Improve the Quality of Post-secondary Education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 1: Article 3.

Quan-Haase A and Tepperman L. (2018) *Real-Life Sociology: A Canadian Approach*, Don Mills, ON: Oxford.

Riddell J. (2019) There is no Such Thing as a Naturally Gifted Teacher. *University Affairs* 60: 43.

Ritzer G. (2004) *Handbook of Social Problems*. Thousand Oaks, CA: Sage. Ropers-Huilman B (1999) *Social Justice in the Classroom: Understanding the Implications of Interlocking Oppression*. *College Teaching* 47:91-95.

Rovira Mas J. (2019) Founding Problems and Institutionalization of Sociology in Latin America. In: Beigel F. (ed) *Key Texts for Latin American Sociology*. London: SAGE Publications Limited.

Schneickert C, Lenger A, Steckermeier LC, et al. (2019) The Sociological Canon, Relations between Theories and Methods, and a Latent Political Structure: Findings from a Survey of Sociology Students in Germany and Consequences for Teaching. *Teaching Sociology* 47: 339-349.

Schwartz M and Smith RT. (2010) Beyond the Core: The Hot Topic(al) Alternative to the Survey-Based Introduction to Sociology Course. *The American Sociologist* 41: 249-276.

Schweingruber D. (2005) Comment on Keith and Ender, TS, January 2004: Looking for the Core in the Wrong Place. *Teaching Sociology* 33: 81-89.

Sohoni D. and Petrovic M. (2010) Teaching a Global Sociology: Suggestions for Globalizing the US Curriculum. *Teaching Sociology* 38: 287-300.

Servage L. (2009) The Scholarship of Teaching and Learning and the Neo-Liberalization of Higher Education: Constructing the "Entrepreneurial Learner". *Canadian Journal of Higher Education* 39: 25-43.

Singh J. (2014) The Ideological Roots of Stephen Harper's Vendetta Against Sociology. *The Star*.

Steckley J. (2017) *Elements of Sociology: A critical Canadian Introduction*, Don Mills, ON: Oxford.

Sweet S. (2019) Editor's Comment: Learning to Teach Sociologically. *Teaching Sociology* 47: 271-272.

Sweet S. (2016) How Departments Can Respond to the Changing Popularity of the Sociology Major. *Teaching Sociology* 44:3-16.

Tuck E and Yang KW. (2012) Decolonization is not a Metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1: 1-40.

Wagenaar TC. (1991) Goals for the Discipline? *Teaching Sociology* 19: 92-95.

Wagenaar TC. (2004) Is There a Core in Sociology? Results from a Survey. *Teaching Sociology* 32: 1-18.

Zipp JF. (2012) 2011 Hans O. Mauksch Address: Teaching for Whom? *Teaching Sociology* 40: 301-311.

Parte 2

História, livros didáticos e
educação étnico-racial na
Pesquisa

**A importância de se
Levar à sério as instituições:**
apontamentos sobre o estudo
da história do ensino da Sociologia

Juan Pedro Blois

O ensino universitário envolve uma série de práticas fundamentais na construção de qualquer disciplina acadêmica. Diversos analistas, preocupados com a história das Ciências, têm sublinhado o papel determinante das instituições de formação na definição das fronteiras dos saberes – sempre arbitrárias e artificiais, inclusive no mundo das Ciências Naturais (Blois; Heredia, 2023; Kohler, 1982; Lamont; Molnár, 2002). Também os especialistas focados no estudo das profissões aplicadas, aquelas ocupações qualificadas que trabalham além do meio acadêmico, têm reconhecido a importância dos sistemas de ensino na configuração da divisão do trabalho e da consolidação das “jurisdições profissionais” (Abbott, 1988). Mesmo com diferenças substantivas (Bellini; Maestripieri, 2023), os clássicos desse campo viram na organização de estudos no ambiente universitário um elemento-chave para a reprodução desses grupos e para a consolidação das identidades profissionais. Ainda entre os mais críticos da chamada “tecnocracia” que conceberam (e denunciaram) as qualificações universitárias como “sinecuras” modernas sem nenhuma conexão substantiva com a prática profissional concreta posterior, a passagem pela universidade resultava central como mecanismo de estratificação social – a posse de um diploma era um meio para assegurar uma posição privilegiada no mercado de trabalho (Collins, 2019; Parkin, 1979).

Nos estudos da história da Sociologia não foi diferente e, de uma ou outra maneira, eles também deram destaque às atividades de ensino, especialmente aos espaços de formação formais. Afinal

de contas, como enfatizou Edward Shils (1970), a consolidação do ensino universitário é parte da institucionalização da Sociologia. Esse processo não só possibilita a socialização de novas gerações, pavimentando a transmissão de ideias e tradições intelectuais, mas também oferece vagas remuneradas que facilitam a reprodução material dos praticantes da disciplina e o cultivo “profissional” do seu campo de estudo. A história do ensino é, pois, um capítulo fundamental do que a Sociologia chega a ser em um determinado contexto nacional.

Este texto, produto de uma pesquisa sócio-histórica sobre a construção da Sociologia como disciplina acadêmica e profissional na Argentina, tem como objetivo propor reflexões acerca de um aspecto específico dessa história: o papel do ensino da Sociologia (e os desafios que surgiram ao tentar estudá-lo). Como este estudo foi inspirado (ainda que não só) em uma perspectiva analítica atenta à dinâmica institucional (Fleck *et al.*, 2018; Turner; Turner, 1990), este capítulo buscará problematizar dois riscos (ou “empregos incorretos”) que o uso dessa perspectiva pode supor. Contra esses riscos – que aqui chamaremos de “teleologismo” e “formalismo” –, procurarei destacar a importância de se levar à sério as instituições, avançando em uma descrição profunda da sua “vida interior”. Isto é, uma descrição atenta às suas especificidades, mas também aos seus modos de governança, às oportunidades e recursos que oferecem, e aos constrangimentos que colocam, assim como à influência das audiências (no caso das instituições de ensino, especialmente às demandas dos estudantes) (Collyer, 2022; Fleck; Dayé, 2015). Nesse contexto, destaco a relevância do exercício de tradução, ou seja, a operação de apresentar um caso nacional para um leitor estrangeiro. Sem pretensões de originalidade, argumento que esse exercício pode ser concebido como um “truque do ofício”

destinado a desnaturalizar dimensões que, a despeito da sua relevância, podem passar inadvertidas.

Mais do que uma exposição abstrata, este capítulo busca tematizar os bastidores (ou a “cozinha”) da pesquisa (Wainerman, 2015), isto é, apresentar, em primeira pessoa, como foi se desenvolvendo o trabalho e, nesse contexto, quais foram os desafios que o estudo (do ensino) suscitou. Este capítulo se propõe como uma contribuição à crescente literatura que vem examinando os diversos enfoques teórico-metodológicos no campo da história da Sociologia (Blanco, 2006; Collyer, 2022; Fleck; Dayé, 2015).

Além desta introdução, o capítulo tem quatro seções. A primeira apresenta o contexto geral da pesquisa e a forma como foi se definindo a abordagem do ensino e a formação dos sociólogos. A seguinte seção examina brevemente as características e os pontos fortes da “perspectiva institucional”, enquanto a terceira adverte sobre os riscos da visão “teleológica” e “formalista” das instituições. Já a última seção procura examinar como a tradução pode estimular o exercício de objetivação e sinalizar conexões e hipóteses novas⁴¹.

⁴¹ Antes de avançar, é importante ressaltar que o foco das reflexões a seguir será colocado no ensino universitário no nível da graduação, o nicho onde a Sociologia na Argentina teve a sua primeira e mais forte inserção. Diferentemente do que aconteceu no Brasil, tanto a expansão no ensino médio quanto na pós-graduação são eventos mais recentes, iniciados nos anos 1990. Por outro lado, cabe lembrar que os cursos de graduação na Argentina são cursos em “Sociologia”, e não em “Ciências Sociais”, como no Brasil.

Uma sócio-história de longo prazo de um grupo profissional: o ensino no curso da Universidade de Buenos Aires (UBA)

Já desde o meu doutorado examinei o processo de ensino e formação, mais especificamente o processo de socialização universitária dos estudantes de Sociologia na Universidade de Buenos Aires (UBA), então o principal curso de bacharelado em Sociologia da Argentina. Naquela pesquisa, conduzida entre 2007 e 2012, eu me propus a examinar o desenvolvimento das práticas profissionais dos sociólogos dentro e fora da academia: queria explorar o processo pelo qual, desde começos dos anos 1990, mais e mais egressos tinham se inserido profissionalmente em instituições estatais, no setor privado e nas Organizações Não Governamentais (ONGs). Ainda que havia antecedentes históricos de sociólogos empregados fora do mundo acadêmico (Pereyra *et al.*, 2015), a magnitude do processo não tinha precedentes: a convergência entre um mercado acadêmico estagnado e a causa das políticas neoliberais de austeridade, o aumento expressivo do número de estudantes desde a volta da democracia e a demanda de muitas instituições não acadêmicas no contexto da expansão da “sociedade do conhecimento” tinham desaguado no fomento do que Michel Callon (2007) chamaria de Sociologia *in the wild*⁴². Segundo os dados disponíveis na época, a grande maioria dos egressos – aproximadamente 75% – ganhava a vida fora do mundo acadêmico. Contudo, pouco se sabia sobre o que eles faziam.

⁴² A distinção é aplicada por Callon em seus estudos sobre a performatividade da Ciência Econômica para diferenciar os economistas que trabalham fora do mundo acadêmico (ou *economists in the wild*) daqueles que permanecem dentro da universidade (ou *confined economists*).

Foi nesse contexto que o próprio campo me chamou a atenção para a importância fundamental dos espaços de ensino no desenvolvimento da comunidade profissional e das diversas práticas dos seus membros. Com efeito, à medida que fazia entrevistas com egressos trabalhando em diferentes instituições, pude comprovar como eles reiteradamente referenciavam o curso da UBA e sua disciplina, assim como, sobre o que um sociólogo deveria fazer. Mesmo para aqueles que se distanciaram do ideal acadêmico e “crítico” entronizado naquele curso, esse ideal persistia como um “dever ser” marcante⁴³. Assim, dado o *gap* ou a distância entre o que esses egressos faziam e as ideias sobre a disciplina que tinham absorvido durante os estudos, decidi estudar sistematicamente o espaço de formação onde eles(as) tinham sido treinados. Procurei, então, reconstruir como era o processo de socialização, examinando como se havia conformado historicamente esse espaço e a sua “vida interior”, isto é, o currículo explícito e implícito, o perfil dos estudantes e do corpo docente, as principais ideias sobre a disciplina etc.

Com base em uma perspectiva disposicionalista inspirada em Pierre Bourdieu, a ideia da tese foi, então, examinar a relação entre os ideais profissionais introjetados durante a realização dos estudos e as práticas profissionais concretas. Mais especificamente, analisei a forma com que os egressos lidavam com a situação de ter que fazer um trabalho que não se alinhava às ideias que tinham incorporado sobre o que um sociólogo deveria, legitimamente, fazer. Também examinei os dilemas surgidos dos vínculos com as diversas clientelas

⁴³ A leitura de estudos de matriz interacionista sobre o mundo profissional dos sociólogos no Brasil foi, nesse contexto, muito inspiradora. Cf., por exemplo, Bonelli (1993) e Braga (2009).

ou empregadores e as relações entre os diferentes segmentos (acadêmico e não acadêmico) da comunidade profissional (Blois, 2012)⁴⁴.

Aquela pesquisa me revelou uma lacuna significativa. Embora os estudos sobre a história da Sociologia na Argentina tivessem crescido notavelmente nos últimos anos, ainda faltava uma análise sistemática que examinasse a trajetória da disciplina a longo prazo. De fato, havia estudos sobre diferentes episódios, períodos ou personagens pontuais. Mas não tinha se tentado ainda uma abordagem mais abrangente e compreensiva. Nesse contexto, eu me propus a desenvolver um estudo de longo prazo. Segundo eu acreditava, assumir o longo prazo como perspectiva analítica poderia ser especialmente proveitoso em um caso como o argentino em que, *prima facie*, o que chamava a atenção do observador eram as fortes descontinuidades no percurso da Sociologia.

Com efeito, quando se observa o desenvolvimento da Sociologia na Argentina no século XX, é difícil não se surpreender com seu caráter acidentado e conflituoso. Em contraste com outros casos nacionais – do “Norte Global”, mas também da América Latina –, em que pode-se falar de um processo de institucionalização relativamente cumulativo, a trajetória da Sociologia na Argentina aparece caracterizada por momentos de forte ruptura e profunda reformulação, com fases de acelerado crescimento e fases de aberta “desinstitucionalização” – isto é, fechamento de cursos, reduções orçamentárias etc. A instabilidade foi tal que a imagem de um “Sísifo do Sul” aparecia frequentemente na literatura (Vessuri, 1990)⁴⁵.

⁴⁴ Para uma análise desses materiais a partir da noção de “trabalho sujo”, ver Blois (2022).

⁴⁵ Só para dar um exemplo: se em meados dos anos 1970 havia nove cursos de graduação no país, em 1983, terminada a última ditadura militar (1976-1983), havia restado dois.

Foi, de fato, somente após o retorno da democracia, em meados da década de 1980, que o desenvolvimento da Sociologia ganhou certa estabilidade. Todavia, as dificuldades econômicas do país, bem como as voláteis preferências dos governos em matéria de política científica, continuaram a pautar uma trajetória precária⁴⁶.

Minha pesquisa assumiu, então, um escopo amplo, focado em estudar o processo de constituição da disciplina e seus principais pontos de inflexão ao longo do tempo. O objetivo não era apenas lidar com as rupturas, mas também explorar as continuidades. Em vez de simplesmente sintetizar a trajetória da Sociologia na Argentina, propus-me a examinar como essa história se desenrolaria se, em contrapartida aos enfoques dominantes, a ênfase fosse colocada nas continuidades. Eu acreditava que, mesmo quando os sociólogos pareciam estar recomeçando “do zero” – seja devido à intervenção estatal nas instituições acadêmicas, seja pela rejeição de correntes intelectuais anteriores –, o peso do passado continuava a exercer uma influência significativa. Essa herança moldava não apenas as ideias e os projetos desses agentes, mas também as possibilidades materiais para sua realização.

Quanto à perspectiva teórica, eu não queria fazer uma (pura) história das ideias nem um relato focado nas iniciativas de alguns “grandes nomes” (em geral, homens) da disciplina. Ambos são, evidentemente, enfoques muito frequentes no campo da história da Sociologia (Collyer, 2022; Fleck; Dayé, 2015). Acredito que tais perspectivas teóricas costumam correr o risco de conferir demasiada autonomia à produção de ideias ou, alternativamente, de exagerar a capacidade de agência de alguns indivíduos notórios,

⁴⁶ O período compreendeu governos que estrangularam o orçamento universitário e governos que o expandiram notoriamente.

ignorando ao mesmo tempo as iniciativas dos sociólogos “comuns”, as suas práticas rotineiras e as instituições em que trabalham. Tomando distância desses enfoques, propus-me a fazer uma sócio-história da conformação da comunidade profissional dos sociólogos, examinando a constituição da Sociologia como uma disciplina acadêmica e, também, como uma profissão aplicada. Para tanto, examinar o processo de socialização universitária era fundamental: influenciado pela minha pesquisa anterior, dei um lugar central ao curso de bacharelado da UBA no novo estudo.

Essa escolha, cabe salientar, foi reforçada porque desde o começo não foi difícil perceber que, desde a sua criação em 1957, esse curso de graduação havia mantido um lugar central no cenário da Sociologia argentina. Foi ali que a maioria dos egressos tinha se formado ao longo do tempo (e até bem recentemente), onde o corpo docente mais amplo (e também mais reconhecido) tinha se inserido e onde boa parte das principais oportunidades de trabalho acadêmico se concentraram. Mais ainda, dada essa centralidade, o curso foi muitas vezes um espaço de agudas disputas entre diversas correntes da Sociologia local ao redor do que a disciplina era e devia ser – em termos de pesquisa, perspectivas teóricas, mas também do papel social dos seus praticantes. Nesse contexto, controlar uma cadeira, além do sustento econômico que podia oferecer, podia ser visto como um meio para validar um estilo de trabalho em detrimento de outros⁴⁷. Além disso, o curso da UBA foi uma das poucas instituições na Sociologia argentina que, não sem profundas reformulações – incluindo reiteradas purgas políticas do seu corpo docente –, havia, de uma maneira ou de outra, funcionado durante

⁴⁷ Evidentemente, o fato de funcionar na UBA e na capital do país contribuiu grandemente a reforçar a centralidade do curso no campo da sociologia local.

todo o período estudado. Assim, no contexto de uma história dominada pela precariedade das intuições, o curso oferecia um ponto de apoio para a análise e a narrativa⁴⁸.

Nesse contexto, com o enfoque e o recorte definidos, a pesquisa se propôs a reconstruir:

1. As principais preocupações intelectuais ao longo do tempo, desde o foco no “desenvolvimento” nos anos 1950, passando pela “dependência” nos anos 1960, a “democracia” nos anos 1980, até a “exclusão social” nos anos 1990 e a diversidade de temas na atualidade;
2. As concepções dos sociólogos sobre a própria disciplina e seu papel na sociedade, considerando dilemas como distanciamento *versus* ativismo, Sociologia Acadêmica *versus* Aplicada, e a Sociologia como “técnica” *versus* “crítica”;
3. As relações entre docência e pesquisa, assim como os principais conteúdos ensinados nos cursos de Sociologia;
4. A influência do campo político sobre o campo universitário, com um foco específico na Sociologia;
5. As relações dos sociólogos com as ideias vindas do exterior *vis-à-vis* as tradições de pensamento locais – ou, em outros termos, como lidaram com o fato de fazer Sociologia desde a periferia?
6. As relações dos sociólogos com seus públicos e clientelas, incluindo não apenas os estudantes, mas também aqueles interessados

⁴⁸ A centralidade de um curso de graduação é realmente chamativa quando é comparada com a situação de outros países, onde existiram vários cursos com um peso similar, ou onde, diferentemente do acontecido na Argentina, a pós-graduação relativizou, desde cedo, a importância da graduação. A centralidade da graduação na Argentina foi também reforçada pela fraca inserção da disciplina no ensino médio, o que contrasta com o caso brasileiro, onde a Sociologia Escolar antecedeu a Sociologia Acadêmica (Bodart; Cigales, 2021; Oliveira, 2021). Na Argentina, como já foi dito, a disciplina só foi introduzida nas escolas nos anos 1990, sendo atualmente obrigatória somente em algumas províncias (Cuestas, 2021).

nos serviços profissionais dos sociólogos, provenientes do Estado, do setor privado e das ONGs⁴⁹.

A importância da abordagem das instituições

Como foi antecipado na introdução, o trabalho da pesquisa se inspirou na abordagem institucional (Fleck *et al.*, 2018; Turner; Turner, 1990). Esse enfoque tem a virtude de fazer pensar na tradição da Sociologia do conhecimento mais clássica e nas condições sociais da produção das ideias. Colocando o foco na infraestrutura material das práticas intelectuais e acadêmicas, ele permite transcender (ou complementar) a história das ideias e a sua visão de que “[...] as ideias geram ideias, seja por diferenciação ou por refinamento” (Fleck; Dayé, 2015, p. 321), no contexto de um processo puramente ideacional, desvinculado dos fatores sociais mais amplos (Collyer, 2022).

Porém, em contraste com a Sociologia do conhecimento tradicional, que prioriza o impacto mais ou menos imediato das condições econômicas e políticas nos produtores do conhecimento (Camic; Gross, 2004) – o que podia levar a reducionismos de tipo econômico (frequentes na tradição marxista) e políticos (frequentes na história intelectual argentina) –, a história institucional introduz uma instância mediadora – as instituições onde os

⁴⁹ Nessa preocupação pela história da Sociologia além das instituições acadêmicas – algo raro na história das disciplinas (Collyer, 2022) – confluíram meu interesse prévio nas práticas profissionais dos sociólogos, mas também a ideia de que um olhar verdadeiramente relacional da formação da comunidade profissional exigia abordar o conjunto das práticas dos egressos. Como ensina a Sociologia das Profissões, entender um “segmento profissional” (o acadêmico, no caso) supõe sempre dar conta dos outros, com os que dialoga, disputa e/ou se distingue (Blois, 2017).

indivíduos trabalham – que, sem desconhecer os condicionamentos políticos, econômicos e sociais mais amplos, é sensível para os constrangimentos, incentivos e oportunidades dessas instituições. Nesse sentido, essa perspectiva pode mostrar como as regulações ou arranjos organizacionais – por exemplo, os requisitos para se incorporar e desenvolver uma carreira em uma determinada instituição – são aspectos-chave na hora de dar conta das iniciativas dos intelectuais, acadêmicos ou profissionais, incluindo as suas ideias e estilos de trabalho, isto é, por que e como chegam a pensar o que eles pensam (Camic; Gross, 2004). Isso sem deixar de notar como os diversos elementos do contexto mais amplo como, por exemplo, o apoio (ou a falta de apoio) do Estado ou a situação econômica, podem impactar nas instituições e, por via delas, nas práticas e ideias dos agentes.

Esse enfoque permite também destacar um elemento fundamental, porém frequentemente negligenciado: as mudanças no mercado de trabalho que determinam as oportunidades de emprego. Esses fatores desempenham um papel crucial nas dinâmicas da concorrência intelectual e nas opções profissionais disponíveis. É relevante lembrar o trabalho clássico de Joseph Ben-David e Randall Collins (1966), que analisou como a falta de oportunidades na Fisiologia e a receptividade da Filosofia influenciaram a criação da Psicologia na Alemanha. Além disso, os estudos sobre a politização do mundo intelectual nos anos 1960, impulsionada por um aumento significativo no número de egressos em relação à capacidade do mercado acadêmico (Blanco; Blois, 2024; Gross, 2008), também são pertinentes. Como já mencionado, o enfoque institucional não desconsidera a importância das ideias; ao contrário, ele pode proporcionar um contexto valioso para compreendê-las. Como observam Fleck, Duller e Karady (2018, p. 2), “As ideias são, sem dúvida, uma

parte essencial do campo acadêmico. No entanto, esse campo é estruturado por outras forças, notadamente institucionais, que também merecem ser levadas a sério”.

Quadro 1 – Uma ilustração do que precede: Gino Germani e a “universidade de massas”

É difícil exagerar a importância da renovação da Sociologia na Argentina impulsada por Gino Germani nos anos 1950. Foi, de fato, no contexto dessa empreitada que o primeiro curso de Sociologia foi criado e que a pesquisa empírica de grande escala conseguiu penetrar no mundo acadêmico. Foi também nesse contexto que a disciplina ganhou protagonismo no espaço público e até ficou na moda, como se falava diante do fato de que alguns dos livros da “nova disciplina” viraram *best-sellers*. Contudo, o “momento Germani” foi relativamente breve: tendo sido nomeado na UBA em 1955, já em 1962 começou a priorizar as viagens ao exterior, minimizando a sua presença na escola que tinha liderado. Em geral, quando os pesquisadores se propuseram a analisar as razões que levaram a crises da empresa promovida por Germani, eles chamaram a atenção para o processo mais amplo de politização das juventudes universitárias dos anos 1960: a esquerdização e a “peronização” dos estudantes e de alguns dos discípulos do sociólogo ítalo-argentino revelaram-se incompatíveis com o tipo de Sociologia impulsada por ele, baseada no ideal da neutralidade valorativa e (ainda por cima) financiada pelas fundações filantrópicas estadunidenses. Contudo, sem negar a influência do “clima de época” mais geral, uma análise mais atenta às condições institucionais próprias da organização onde Germani desenvolveu seu projeto – a UBA e, mais especificamente, a Faculdade de Filosofia e Letras (FFyL) – evidencia uma série de fatores mais imediatos que, já desde o começo, contrariava o projeto de Germani. Definido pelo impulso do ofício de pesquisador transmitido em pequenos grupos por pesquisadores experimentados e ensinado a partir da participação concreta dos estudantes em pesquisas “reais”, a

dinâmica organizacional da UBA e os seus escassos recursos provaram-se pouco afins. Aqui listamos só alguns desses elementos:

1) Se inicialmente a chegada de fundos estadunidenses facilitou a contratação de professores visitantes, a UBA não contou depois com os recursos necessários para ampliar o número de vagas de tempo integral – fundamentais para formar um corpo docente experimentado e dedicado à pesquisa;

2) Dada a governança da UBA, que dava aos estudantes uma forte presença no governo universitário, Germani teve que lidar com um claustro, formado por um pessoal muito jovem, que dificultava várias de suas decisões (incluídas aquelas vinculadas ao apoio financeiro estrangeiro à pesquisa e à formação de pesquisadores);

3) A resistência dos estudantes era reforçada pelo aumento vertiginoso do seu número. Ainda que Germani reclamasse sobre isso, ele não tinha controle sobre o número de calouros: o peronismo tinha previamente declarado a gratuidade dos estudos universitários e a matrícula cresceu aceleradamente. Se o aumento do número de estudantes dava conta do “sucesso” do novo curso, a massividade contrariava a intenção de transmitir o ofício do sociólogo de “corpo a corpo”. De fato, foi necessário incorporar um amplo conjunto de docentes assistentes sem experiência (e muitas vezes sem pagamento), necessários para lidar com o volume crescente de estudantes;

4) Finalmente, o perfil internacionalizado que Germani quis promover – com um corpo docente formado no exterior e realizando estágios nos principais centros mundiais da disciplina – colidiu com as preferências dos professores dos departamentos mais tradicionais (e tradicionalistas). Para os professores de Letras ou Filosofia, por exemplo, uma longa experiência como docente deveria valer mais do que um diploma de pós-graduação em uma universidade estrangeira. Isso, conjuntamente com a falta de recursos econômicos, fez com que a inserção no corpo docente da UBA não fosse fácil para os jovens doutores que voltaram ao país.

Tais fatores são só alguns dos elementos do contexto institucional que prejudicaram as iniciativas de Germani e que, ainda antes do golpe militar de 1966 (que impulsionou uma profunda purga do corpo docente), davam conta da virtual incompatibilidade entre o projeto acadêmico do sociólogo ítalo-argentino e a organização onde esse projeto devia ser desenvolvido (Blois, 2023).

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Dois riscos do enfoque institucional

Como mobilizar o enfoque institucional em um caso como o da Argentina, tão acidentado e cheio de zigue-zagues, em que muitas instituições tiveram uma existência efêmera? Um caso em que, como dizemos, Sísifo foi um espectro permanente; e onde os processos de institucionalização e desinstitucionalização andaram juntos – ou seja, “[...] o desaparecimento ou enfraquecimento dos ativos ou recursos necessários para uma maior institucionalização em termos de empregos profissionais, financiamento, periódicos, currículos, estima pública” (Fleck *et al.*, 2018, p. 19). Na minha opinião, o uso dessa perspectiva, elaborada para o estudo de casos mais consolidados, com histórias mais claramente “cumulativas”, requer uma adaptação às condições locais. De outro modo, poder-se-ia incorrer em um uso “ritualista” dessa perspectiva, que não tiraria proveito dos seus principais *insights*.

Aqui farei menção a dois destes riscos:

- a) O risco da teleologia. Não é infrequente constatar um viés teleológico na perspectiva institucional, que faz com que o desenvolvimento de certas organizações (por exemplo, a criação de um curso universitário ou a formação de uma associação profissional) apareça como um “ponto de chegada”, vinculado à ideia de “completude” (Collyer, 2022). Assim, do mesmo modo que as teorias da modernização de meados do século passado, as divergências

entre a situação dos campos intelectuais “modernos” e aqueles “ainda não desenvolvidos” concebem-se como “atrasos” ou “desvios” de uma meta já fixada de antemão. Porém, tanto em um caso como no outro, a ideia de “falta” que caracteriza esse tipo de raciocínio é problemática porque induz a um viés normativo, que leva o analista a se perguntar “pelo que não tem” antes de lidar com “o que tem”. No meu caso, as prevenções contra o viés teleológico tinham-se originado na minha pesquisa prévia sobre o desenvolvimento da Sociologia como uma profissão aplicada. Este era um tema relativamente pouco explorado na bibliografia, que usualmente trabalhava com a ideia de uma profissionalização “ainda incompleta”. Assumindo como ponto de chegada a situação das profissões canônicas (como a Medicina e o Direito), parecia que seria uma questão de tempo até os sociólogos conseguirem se apropriar de uma jurisdição claramente definida e estabelecer mecanismos consolidados de fechamento social. Não obstante, a revisão mais rápida da literatura internacional, inclusive aquela focada nos países com os campos sociológicos mais consolidados, desmentia essa previsão. Mesmo quando esses profissionais se envolviam em diversas esferas do mundo do trabalho e alcançavam posições muito influentes, suas atividades não se alinhavam ao modelo tradicionalmente oferecido por médicos ou advogados (Blois, 2015b, 2015a)⁵⁰;

- b) O risco do formalismo. Mas há outro risco, talvez ainda mais importante, que se vincula ao uso superficial da perspectiva institucional. Isto é, a reconstrução da história pode atribuir um lugar de

⁵⁰ Questionar o “teleologismo” não supõe desconhecer os fatores de influência internacional que puderam, em diferentes momentos, fomentar processos de convergência. Como tem observado a literatura sobre “americanização”, os processos de “isomorfismo” não são infrequentes. Porém, eles devem ser examinados cuidadosamente. As análises dos efeitos da filantropia estadunidense no desenvolvimento das Ciências Sociais na América Latina têm, por exemplo, observado que as iniciativas das fundações resultaram normalmente em consequências não buscadas. O financiamento poderia ser, é claro, determinante, mas as circunstâncias locais e a agência dos receptores acabavam favorecendo arranjos muito diferentes daqueles projetados pelos oficiais estrangeiros (Blois; Morcillo Laiz, 2023; Turner, 2023).

destaque ao surgimento das instituições (por exemplo, de uma cadeira, curso ou publicação periódica), mas deixar de examinar de modo efetivo a sua “vida interior”; ou seja, os efeitos de seus incentivos e constrangimentos no tipo de trabalho realizado e nas ideias produzidas pelos sociólogos. Nesses casos, não é infrequente que a narrativa se baseie nos propósitos oficiais das instituições estudadas, sem se questionar acerca de sua efetiva influência na produção concreta de comportamentos. Já na minha pesquisa de doutorado eu havia me deparado com esse tipo de viés: naquele momento, soube da existência de uma lei – construída à imagem e semelhança daquelas que regulavam a profissão médica e legal – que visava proteger o exercício profissional dos sociólogos. Para minha surpresa, a lei outorgava uma jurisdição “exclusiva” sobre os “assuntos sociais” para os sociólogos (e outras profissões “sociais”), ao passo que determinava a criação de uma associação profissional, dedicada a fazer cumprir os mandatos da lei. Pois bem, não demorei muito em descobrir que os sociólogos que eu entrevistava não conheciam a lei nem a organização a que eles, supostamente, deveriam estar afiliados. A influência, de fato, dessa trama normativa era escassa, contrariando o lugar que um enfoque mais “formalista” poderia ter-lhe atribuído.

A tradução como descrição e descoberta

Minha pesquisa sobre o desenvolvimento histórico da Sociologia na Argentina resultou em dois produtos principais: um livro em espanhol (Blois, 2018) e outro em inglês (Blois, 2020). Embora o segundo tenha se baseado em grande parte no primeiro, ele envolveu uma reformulação substancial. Isso era inevitável, pois enquanto o primeiro livro se destinava principalmente a leitores argentinos, o segundo precisava se comunicar com um público internacional que não tinha um conhecimento prévio sobre a Argentina ou a Sociologia no país. A necessidade de apresentar e explicar o caso local para esse público internacional

obrigou-me a descrever uma ampla gama de dimensões e especificidades que, no primeiro livro, haviam sido naturalizadas e, portanto, consideradas subentendidas.

De fato, o livro em espanhol havia sido publicado em uma coletânea sobre História da UBA: daí havia muitos elementos, em especial aqueles referidos ao funcionamento dessa instituição e do seu curso de Sociologia, que eu não senti a necessidade de descrever para o leitor (nem para mim). Evidentemente, esse livro tentou (e eu acho que conseguiu) desnaturalizar várias questões, dando conta de algumas dimensões-chave na configuração histórica da Sociologia na Argentina desde meados do século XX. Mas a tradução me permitiu radicalizar o exercício de objetivação, servindo-me como um “truque do ofício” que, fazendo visíveis outras variáveis e dimensões, sugeriu novas conexões e rumos para a análise.

Uma das principais dificuldades que enfrentei na elaboração do livro em inglês foi a apresentação do sistema universitário argentino e, mais especificamente, da UBA. Termos como “universidade”, “departamento” ou “cadeira” são frequentemente interpretados com base na experiência prévia do leitor. No entanto, o sistema universitário argentino possui várias peculiaridades que o diferenciam das universidades em outros países, tanto do Norte quanto do Sul Global. Características distintivas incluem o acesso irrestrito e gratuito e o cogoverno, que concede um poder considerável ao corpo discente. Essas particularidades precisavam ser claramente explicadas para evitar mal-entendidos e transmitir com precisão o funcionamento único das instituições argentinas. Objetivar essas características me fez pensar no seu possível impacto na forma em que a Sociologia foi cultivada na UBA em diferentes momentos. Eu já tinha problematizado o peso dos estudantes no governo universitário e até nas orientações dos cursos, examinado a

falta de vagas de tempo integral para o corpo docente (o que, aliás, estimulava sua incursão fora da academia) e destacado o fato de o volume de estudantes variar muito de um ano para o outro, devido ao acesso irrestrito à universidade (o que impedia qualquer controle do número de calouros).

Mas o exercício de tradução fez com que algumas novas perguntas viessem à tona. Por exemplo, dado que na Argentina o estudo da Sociologia acontece logo depois do ensino médio, enquanto em outras latitudes a Sociologia é uma área de especialização na pós-graduação, que papel a idade dos estudantes pode vir a ter nos processos de politização da disciplina? É o mesmo estudar em um *campus* afastado em uma cidade pequena do interior do que estudar em uma instituição localizada no centro político de um país (como acontece com a UBA), o que facilita a confluência dos estudantes com os movimentos sociais e os protestos?⁵¹ Mais ainda, qual é o papel da gratuidade e do acesso irrestrito? A disposição para jogar o jogo da politização (e se despreocupar do futuro profissional) é mais provável quando o estudante não deve pagar nem se endividar para custear os seus estudos?

Em outra dimensão, qual foi a influência da secular instabilidade econômica do país – tão facilmente naturalizada pelos próprios argentinos – nos processos de construção da disciplina? As reviravoltas políticas foram um fator comumente mencionado nas histórias das Ciências Sociais locais, mas o que dizer dos problemas econômicos e da inflação – que ficaram mais evidentes

⁵¹ Cabe lembrar aqui que Alvin Gouldner (2000) já havia chamado a atenção, em sua conhecida crítica ao Funcionalismo, para o isolamento relativo da Universidade de Harvard e os seus efeitos na perspectiva “distanciada” e supostamente “asséptica” de Talcott Parsons.

quando eu escrevia para o leitor “internacional”? Como impactou na Sociologia argentina o fato de que o principal financiador do sistema acadêmico, o Estado, esteve normalmente submetido a grandes dificuldades econômicas? Qual o efeito da austeridade das universidades na decisão dos sociólogos de buscar outros rumos profissionais fora da academia? Como impactou a perene inflação nos estilos de trabalho? A “virada qualitativa” que se deu na Sociologia local a partir dos anos 1990 foi, é claro, parte de uma tendência mais global, mas o relativo eclipse das pesquisas quantitativas não teve a ver também com a falta de fundos e o aumento dos preços que liquidificava o valor dos subsídios recebidos ainda antes de poder usá-los?

A partir da tradução, e de perguntas como estas, pude produzir uma descrição mais rica do objeto e da sua configuração. Sem dúvidas, o ponto para o qual estou chamando a atenção não é original: a tradução supõe sempre um efeito desnaturalizador, na medida em que nos confronta com a arbitrariedade da língua e dos sentidos (sempre locais e contingentes) nela sedimentados. Porém, não queria deixar de ressaltar como o desafio da tradução supôs um olhar mais apurado, muito útil para quem, tal como ocorria comigo, estava estudando um mundo familiar. No final das contas, sendo eu mesmo um sociólogo, também era produto da própria história que pretendia reconstruir. Nesse caso, o analista, tal como notou Pierre Bourdieu no seu clássico sobre o campo universitário francês, “[...] não deve, como faz o etnólogo, domesticar o exótico, mas [deve pelo contrário] exotizar o doméstico por meio de uma ruptura da relação primeira de intimidade com os modos de vida e de pensamento que lhe permanecem estranhos porque muito familiares” (Bourdieu, 2011, p. 287).

REFERÊNCIAS

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. The University of Chicago Press.
- Bellini, A., & Maestripieri, L. (2023). Introduction: Within, Between, Beyond—A Multi-dimensional Approach to the Study of Professionalism and Social Change. In *Professionalism and Social Change. Processes of Differentiation Within, Between and Beyond Professions* (pp. 1–36).
- Ben-David, J., & Collins, R. (1966). Social Factors in the Origins of a New Science: the Case of Psychology. *American Sociological Review*, 31(4), 451–465.
- Blanco, A. (2006). *Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina*. Siglo XXI.
- Blanco, A., & Blois, J. P. (2024). Sociogénesis de una revuelta intelectual en la sociología argentina (1960-1970). *Rev. Mex. Socio[online]*. 2024, vol.86, n.1, pp.139-165. Epub 23-Feb-2024. ISSN 2594-0651. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2024.1.61532>.
- Blois, J. P. (2012). *Obligados a elegir “entre el sacerdocio y la prostitución”. Socialización universitaria y prácticas profesionales de los sociólogos de la UBA*. University of Buenos Aires.
- Blois, J. P. (2015a). La institucionalización y profesionalización de la sociología en Brasil y Argentina. Formación, organización e intervención de los sociólogos. *Estudios Sociológicos*, 33(99), 633–658.
- Blois, J. P. (2015b). Os sociólogos e a pesquisa de mercado e opinião pública na Argentina. *Sociologia & Antropologia*, 5(1), 183–206.
- Blois, J. P. (2017). La sociología como profesión desde mediados del siglo XX. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 938–962.
- Blois, J. P. (2018). *Medio siglo de sociología en la Argentina. Ciencia, profesión y política (1957-2007)*. Eudeba.
- Blois, J. P. (2020). *Sociology in Argentina. A Long-Term Account*. Palgrave Macmillan.
- Blois, J. P. (2022). The Self at Stake. Sociologists and Dirty Work in Argentina. *The American Sociologist*, 53, 63–90.

- Blois, J. P. (2023). Controversias alrededor de la filantropía científica estadounidense entre los sociólogos argentinos (1950-1970). *Estudios Sociológicos*, 41, 195–224.
- Blois, J. P., & Heredia, M. (2023). Les éclats du développement. Convergences et divergences entre l'économie et la sociologie en Argentine. *Revue d'histoire Des Sciences Humaines*, 42, 101–122.
- Blois, J. P., & Morcillo Laiz, Á. (2023). Dominación, resistencia y política: donantes foráneos y ciencias sociales en América Latina. *Estudios Sociológicos*, 41, 11–32.
- Bodart, C. das N., & Cigales, M. (2021). O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 28(1), 123–145.
- Bonelli, M. da G. (1993). *Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais*. Universidade Estadual de Campinas.
- Bourdieu, P. (2011). *Homo academicus*. Editora UFSC.
- Braga, E. (2009). Cientistas Sociais Extra-Universitários: Identidade Profissional no Mercado da Pesquisa. *Estudos de Sociologia*, 14(26), 141–167.
- Callon, M. (2007). What Does It Mean to Say That Economics Is Performative? In D. MacKenzie, F. Muniesa, & L. Siu (Eds.), *Do Economists Make Markets? On the Performativity of Economics* (pp. 311–357). Princeton University Press.
- Camic, C., & Gross, N. (2004). The New Sociology of Ideas. In J. Blau (Ed.), *Blackwell Companion to Sociology* (pp. 236–249). Blackwell.
- Collins, R. (2019). *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. Columbia University Press.
- Collyer, F. (2022). Historiography and National Histories of Sociology: Methods and Methodologies. In D. McCallum (Ed.), *The Palgrave Handbook of the History of Human Sciences* (pp. 807–832). Palgrave Macmillan.
- Cuestas, P. (2021). Sociología como disciplina de nivel medio en Argentina, Brasil y Uruguay. *Cuestiones de Sociología*, 23(e104).
- Fleck, C., & Dayé, C. (2015). Methodology of the history of the social and behavioral sciences. In J. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 319–325). Elsevier.

Fleck, C., Duller, M., & Karády, V. (2018). Introduction: Shaping disciplines -Recent Institutional Developments in the Social Sciences and Humanities in Europe and Beyond. In C. Fleck, M. Duller, & V. Karády (Eds.), *Shaping Human Science Disciplines. Institutional Developments in Europe and Beyond*. Palgrave Macmillan.

Gouldner, A. (2000). *La crisis de la sociología occidental*. Amorrortu.

Gross, N. (2008). *Richard Rorty. The Making of an American Philosopher*. The University of Chicago Press.

Kohler, R. (1982). *From Medical Chemistry to Biochemistry*. Cambridge University Press.

Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.

Oliveira, A. (2021). La Sociología en la educación secundaria en Brasil (1890-1971). *Didacticae*, 11–13.

Parkin, F. (1979). *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. Columbia University Press.

Pereyra, D., Balcaza, M., Paiva, V., Lazarte, L., & Vila, E. (2015). Atención, sociólogos trabajando. Desafíos de la inserción profesional de los primeros sociólogos y sociólogas en Argentina (1961-1985). *Política & Sociedad*, 14(31), 227–255.

Shils, E. (1970). Tradition, ecology, and institution in the history of sociology. *Daedalus*, 99(4), 760–825.

Turner, S. (2023). Las fundaciones, la financiación extranjera y las ciencias sociales: lo que sabemos. *Estudios Sociológicos*, 41, 396–384.

Turner, S., & Turner, J. (1990). *The Impossible Science: An Institutional Analysis of American Sociology*. Sage.

Vessuri, H. (1990). El Sísifo sureño: las ciencias sociales en la Argentina. *Quipu*, 7(2), 149–185.

Wainerman, C. (2015). La trastienda de la investigación social. Acerca de la “ñata contra el vidrio.” *Ciencia e Investigación*, 3(1), 110–123.

**Livros de introdução à
Sociologia no Brasil
(1917-1950):
uma perspectiva histórica**

Cristiano das Neves Bodart

Introdução

Observa-se no Brasil um crescente interesse pelo ensino de Sociologia⁵² como objeto de estudo. Esse interesse deve-se, em grande parte, à sua reintrodução gradativa no ensino médio brasileiro, que começou nos anos de 1980 e 1990 e culminou com a obrigatoriedade da disciplina em 2008, conforme estabelecido pela Lei Federal n.º 11.684/08 (Brasil, 2008).

O retorno da disciplina de Sociologia ao currículo do ensino médio escolar abriu espaço para discussões em importantes instituições acadêmicas brasileiras, tais como a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Esse processo culminou, em 2012, na criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), uma entidade especializada que, desde 2017, publica uma revista acadêmica dedicada ao tema Educação em Ciências Sociais.

⁵² No Brasil, o termo “ensino de Sociologia” não se refere exclusivamente à prática de ensino-aprendizagem, mas abrange uma variedade de temáticas de pesquisa relacionadas à disciplina Sociologia. Essas incluem currículo, formação de professores, programas e políticas educacionais, recursos didáticos, perfil docente e história da disciplina. O termo não se refere apenas à Sociologia Escolar, mas também às disciplinas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política, presentes no ensino superior. Usaremos, a partir de agora, o termo “Educação em Ciências Sociais”, por julgarmos ser o conceito mais adequado para nomear esse objeto.

A crescente preocupação da comunidade científica em compreender, em particular, a história do ensino das Ciências Sociais tem sido notável nos últimos anos. O interesse dessa expansão é evidenciado por diversos indicadores, incluindo: a) a persistência, desde 2015, do Grupo de Trabalho “História do ensino de Sociologia” no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) e, a partir de 2018, no Congresso Nacional da Abecs.

Muitos estudos têm ressaltado as diversas interpretações atribuídas ao ensino de Sociologia, abrangendo análises das percepções de graduados em Ciências Sociais (Cigales *et al.*, 2019), experiências de estudantes (Leal; Yung, 2015), análise de conteúdos em documentos oficiais (Lima, 2018), investigação de textos em livros didáticos (Engeroff; Oliveira, 2019), e estudo de controvérsias curriculares (Cigales, 2014, 2019; Pereira, 2015; Silva; Bodart, 2019; Lima, 2018; Bodart; Cigales, 2021a). Em se tratando de formação de professores, encontra-se estudos históricos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, tais como aqueles que exploram a oferta ao longo do tempo no Brasil (Bodart; Tavares, 2019), em suas regiões (Oliveira, 2016, 2017a) ou em estados da Federação (Oliveira, 2017b).

A trajetória das publicações sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil revela um desenvolvimento gradual e contínuo ao longo das últimas décadas. O primeiro artigo sobre o tema foi publicado em 1987, por Celso Machado, seguido por uma lacuna de 14 anos até a publicação do segundo artigo em 2001, por Simone Meucci. Após essas publicações pioneiras, houve um aumento gradual na produção acadêmica, com artigos publicados em 2003, 2005 e 2006. Um marco importante foi atingido em 2007 quando, pela primeira vez, mais de um artigo foi publicado no mesmo ano, totalizando quatro.

A partir de 2013, o número de artigos publicados anualmente sobre a história do ensino de Sociologia permaneceu consistentemente acima de dois, exceto em 2016, com picos notáveis em 2015, 2017, 2019 e 2021. Em um levantamento realizado até dezembro de 2023, utilizando descritores de busca no Google Scholar, foram identificados 70 artigos publicados no Brasil que abordaram a história do ensino de Sociologia em pelo menos uma de suas seções (Bodart, 2024). Vários desses estudos concentram-se em examinar os conflitos em torno da definição dos significados da Sociologia Escolar, proporcionando perspectivas que auxiliam na compreensão do processo de institucionalização da Sociologia, bem como na identificação de uma autonomia parcial do campo sociológico em relação ao sistema educacional brasileiro (Engeroff; Oliveira, 2019; Cigales, 2014, 2019; Bodart; Cigales, 2021b).

Embora o volume de pesquisas que utilizam fontes primárias ainda seja limitado, alguns estudos têm começado a adotar especialmente documentos históricos (Bodart; Cigales, 2021b). No Brasil, as fontes exploradas incluem atividades escolares (Bodart, 2015), jornais de época (Bodart; Marchiori, 2021), programas escolares (Bodart; Paula, 2022), revistas científicas (Neuhold, 2023), legislações educacionais (Machado, 1987) e manuais escolares (Meucci, 2000; Brito, 2012; Cigales, 2014, 2015, 2018; Lima, 2018). Algumas dessas investigações fazem uso de múltiplas fontes primárias, enriquecendo ainda mais a análise e a compreensão da história do ensino de Sociologia no país.

No âmbito das pesquisas sobre a história do ensino das Ciências Sociais no Brasil, destaca-se a predominância da Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu, que tem revitalizado a agenda de investigações sobre a história do ensino de Sociologia e proporcionado uma abordagem teórico-metodológica promissora, conforme

indicado por Bodart e Tavares (2021). Essa prevalência pode ser amplamente atribuída à influência significativa da teoria bourdieusiana nos campos da Sociologia da Educação e da História da Educação no Brasil, como observado por Catani e Faria Filho (2002).

Reconhece-se que manuais escolares e textos introdutórios à Sociologia são fontes históricas fundamentais para compreender os conteúdos e as intenções pedagógicas, especialmente úteis para estudar períodos nos quais o acesso direto aos agentes sociais envolvidos é inviável. Além disso, uma abordagem metodológica relevante para analisar esses elementos relacionados ao ensino das Ciências Sociais é o estudo de documentos criados por professores e estudantes. A título de exemplo, Bodart (2015) examinou atividades avaliativas em uma escola normalista em 1935, e Machado (1987) empregou legislação como recurso analítico. Manuais escolares e livros introdutórios à Sociologia continuam sendo fontes históricas indispensáveis para uma compreensão heurística da cultura escolar e da história das disciplinas escolares, como observam Chervel (1990) e Escolano-Benito (2012).

Os manuais de introdução à Sociologia são essenciais para entender os conteúdos e as intenções pedagógicas, particularmente em contextos históricos distantes. Além disso, a análise de documentos produzidos por professores e alunos constitui outra abordagem metodológica significativa para estudar esses elementos relacionados ao ensino das Ciências Sociais. Essa perspectiva foi utilizada por Bodart (2015) na investigação de avaliações escolares de Sociologia da década de 1930. Em 2021, a *Revista brasileira de história da Educação* publicou um dossiê intitulado “Questões metodológicas em Manualística”, que incluiu dois artigos focados no uso de manuais escolares como fonte de pesquisa para a história do ensino das Ciências Sociais; um deles

fundamentado em teoria bourdieusiana (Cigales; Oliveira, 2021) e o outro em teoria eliasiana (Meucci, 2020). Ainda sobre metodologias para análise de manuais escolares antigos, Bodart e Pires (2021) propuseram um modelo que contempla aspectos internos e externos aos manuais, destacando a complementaridade entre ambas as abordagens.

Observa-se nas pesquisas uma tendência em empregar manuais escolares como “currículos editados” para examinar aspectos curriculares e práticas pedagógicas em distintos contextos históricos. Os períodos mais frequentemente estudados incluem a primeira metade do século XX e as primeiras décadas do século XXI, com particular atenção a este último após a reintegração da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A análise do intervalo entre a Primeira República e a Nova República é crucial, pois marca um período de significativa inserção da Sociologia no ensino secundário, ginásial e nas Escolas Normais, bem como nos cursos preparatórios para o ensino superior. Este é também um período histórico vital para o Brasil, caracterizado por intensos debates no cenário educacional que levaram a mudanças profundas na estrutura educacional e pedagógica do país. Já os anos 2000 são notáveis pela implementação de um conjunto de diretrizes para a educação básica, marcando a reintrodução da Sociologia no ensino médio brasileiro.

Além de esboçar um breve panorama histórico do ensino de Sociologia, foram explorados os manuais de introdução à Sociologia publicados entre 1917 e 1950. Esses manuais são analisados como “currículos editados”, o que ajuda na compreensão da história do ensino dessa disciplina no Brasil. Considera-se que esses materiais refletem, em certa medida, as práticas pedagógicas e os conteúdos ensinados nas instituições educacionais da época.

Este capítulo resulta de uma pesquisa de abordagem exploratória, cujo foco foi o conjunto de variáveis que abrange desde características editoriais até aspectos relacionados aos conteúdos das obras analisadas. O método utilizado foi a análise de conteúdo, escolhido por suas potencialidades descritivas e inferenciais em estudos exploratórios.

Os elementos apresentados neste capítulo são importantes para a compreensão da formação e consolidação da Sociologia como disciplina escolar e acadêmica durante esse período. Ao investigar a configuração dos manuais didáticos, dar-se maior visibilidade aos manuais escolares como fontes de pesquisa da história do ensino de Sociologia no Brasil.

Breve síntese da história do ensino de Sociologia no Brasil

No Brasil, a Sociologia introduz-se, em 1881, inicialmente como disciplina e só décadas depois, em 1933, como um curso superior. O projeto brasileiro de criação de sua primeira universidade, com cinco faculdades (Sciencias Mathematicas, Physicas e Naturaes, Medicina, Direito, Letras e Teologia), indicava a presença da Sociologia como disciplina na Faculdade de Letras, devendo ser ofertada no segundo ano e intitulada “Princípios de Sociologia” (Jornal do Commercio, 15/12/1881)⁵³. No ano seguinte, em 1882, o deputado Rui Barbosa propôs incluir a Sociologia no ensino secundário, sob o nome de “Elementos de Sociologia” (Lima, 2018). Foi a Reforma de Benjamin Constant, de 1890, que introduziu efetivamente a Sociologia no currículo do ensino secundário e das Escolas Normais. O Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890,

⁵³ Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/364568_07/4588

tornou a disciplina “Sociologia e moral” componente curricular obrigatório nas Escolas Normais (de formação de professores alfabetizadores) e no Gymnasio Nacional, ambos constituintes da etapa do ensino secundário brasileiro.

Para o Gymnasio Nacional, composto por sete anos, a disciplina deveria ser ofertada no último ano, sob a denominação “Sociologia e moral, noções de Direito Pátrio e de Economia Política”, com uma carga horária de seis horas semanais. As demais disciplinas teriam cargas horárias de três e uma hora semanais. A disciplina de “Sociologia e moral”, juntamente com outras cinco, comporia o exame final do sétimo ano. O Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890, ainda estabeleceu que no exame de madureza, para acesso ao ensino superior, seriam exigidos conhecimentos de “Sociologia e moral; noções de economia política e direito pátrio”.

Os dados e as referências examinados relatam experiências de ensino de Sociologia ocorridas no ensino secundário em Sergipe (Alves; Costa, 2006) e no Paraná (Zacharias, 2013), ambas em 1892, no Instituto Normal Superior (1890-1893), no Ginásio Amazonense (1893), na Escola Normal de Manaus (1893-1900) (Bodart; Cigales, 2021a), no Lyceu Maranhense (Diário do Maranhão, 07/09/1886), na Escola Normal de Natal (Relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros, 1895), no Lycel Alagoano (Gutemberg, 18/10/1894), na Escola Normal do Rio de Janeiro e na Escola Normal Livre (Jornal do Recife, 03/01/1896), instituição particular fundada por iniciativa dos professores públicos da cidade do Rio de Janeiro, em 1874.

Essas experiências estiveram inseridas em um contexto de diversos decretos federais, destacados no Quadro 1.

Quadro 1 – Decretos federais que tratam do ensino de Sociologia no século XIX no Brasil

Decreto	Ementa	Referência ao ensino de Sociologia
Nº 330, de 12 de abril de 1890	Promulga o regulamento que reorganiza o ensino nas escolas do Exército	Introduz a disciplina “Sociologia e moral” no quarto ano do curso geral do Collegio Militar
Nº 407, 17 de maio de 1890	Aprova o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal	Introduz a disciplina de “Sociologia: instituições fundamentais da existência social, leis da evolução do entendimento, da atividade e do sentimento”
Nº 981, 8 de novembro de 1890 (Reforma Benjamin Constant)	Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal	O curso da Escola Normal compreenderá as seguintes disciplinas: ... sociologia e moral. ... Art. 26 – O curso integral de estudos do Ginásio Nacional será de sete anos, constando das seguintes disciplinas: 7º ano 1ª cadeira – Sociologia e moral. Noções de direito pátrio e de economia política: 6 horas
Nº 982, 8 de novembro de 1890	Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal	Art. 3º – As matérias que fazem objeto do ensino nesta escola são: ... Sociologia: instituições fundamentais da existência social, leis da evolução do entendimento, da atividade e do sentimento
Nº 1.194, 28 de dezembro de 1892	Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional	Art. 3º – O curso integral de estudos do Ginásio Nacional será de sete anos, constando das seguintes disciplinas: ... Sociologia e moral, noções de economia política e direito pátrio

Fonte: Elaboração do autor (2024).

A despeito das experiências do final do século XIX, a Sociologia parece não ter adentrado o currículo escolar do século XX de forma obrigatória no contexto das reformas federais. Há dados que atestam que, em 1910, a Sociologia estava presente no Gymnasio

Pernambucano; entre 1911 e 1913, no *Gymnasio Ayres Gama*. Em ambos os colégios, o docente era José Lopes Pessoa da Costa. Contudo, a disciplina estava enquadrada no currículo como componente “avulso” (Almanak Laemmert, 1910, 1911, 1912, 1913).

Em 1909, uma reforma educacional no Paraná, ao organizar a educação em diferentes níveis (infantil, elementar e complementar), incluiu a Sociologia neste último (*Diário da Tarde*, ano XIV, n. 4093). Em 1916, no município do Rio de Janeiro, foi estabelecido o Decreto nº 1.059, de 14 de fevereiro, regulamentando a Escola Normal e incluindo no currículo a disciplina “Educação moral e cívica, noções de Sociologia e Direito usual” (Figueiredo, 1917). No ano de 1923, tornou-se obrigatória na Escola de Professores de Curitiba e, em 1928, nas Escolas Normais de Recife e do Distrito Federal, em 1928 (Cavazotti, 2010).

Em 1925, por meio do Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que regulamentou o ensino secundário brasileiro, a Sociologia passou a configurar como componente curricular do ginásio, devendo ser ofertada no sexto ano. Sendo o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a referência equiparativa, nos anos seguintes a Sociologia foi sendo introduzida por reformas nos currículos dos ginásios estaduais e, em 1931, por meio do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril, passou também a ser ofertada obrigatoriamente nos cursos preparatórios.

Em 1942, a Sociologia foi excluída do ginasial e, com o fim dos cursos preparatórios, teve seu lugar ainda mais reduzido, mantendo-se presente apenas nos cursos de formação de professores primários de nível secundário – como Sociologia Educacional ou Sociologia da Educação – até suas extinções nos anos 2000, e nos cursos superiores. Assim, entre os anos de 1943 e 1980, a Sociologia esteve presente

nos cursos de formação de professores, sob a especificidade da sigla “Sociologia da Educação”.

Durante a década de 1930, a inclusão da Sociologia nos currículos escolares era considerada politicamente sensível, em especial para segmentos intelectuais que apoiavam o Estado Novo, com os grupos católicos. Esses grupos viam a Sociologia como uma disciplina com conotações secularizantes e anticlericais, o que gerava resistência à sua inclusão no ensino secundário. Além disso, a falta de uma identidade clara para a disciplina e as visões conflitantes sobre seu papel no currículo escolar contribuíram significativamente para sua exclusão dos currículos em 1942.

Esses fatores destacam a complexidade do contexto político e intelectual da época, que influenciou a remoção da Sociologia dos currículos escolares. Os embates em torno da presença ou ausência da Sociologia no ensino são frequentemente citados na literatura como justificativas para a instabilidade da disciplina como componente obrigatório na educação básica. Essa falta de estabilidade é muitas vezes usada para explicar lacunas no ensino de Sociologia, como a escassez de recursos didáticos, a falta de um currículo estruturado e desafios na formação de professores, além da baixa adesão aos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, entre outros obstáculos.

É importante destacar que o intervalo de 1925 a 1942 é fundamental nos debates sobre a história da educação no Brasil, conforme indicado por Catani e Faria Filho (2002). Esse período é amplamente estudado por seu impacto significativo na incorporação da Sociologia ao currículo escolar brasileiro, em meio a acirradas disputas sobre um projeto educacional nacional. Já os anos

2000 são caracterizados pela formulação de diretrizes para a educação básica e pela reintrodução da Sociologia no ensino médio, o que demonstra um interesse renovado pela disciplina.

No ano de 1933, a Sociologia tornou-se um curso superior no Brasil, sendo ofertada pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Um ano depois, em 1934, juntamente com a criação da Universidade de São Paulo, foi implantado o curso de Ciências Sociais. Note que, se por um lado, as primeiras experiências do ensino de Sociologia Escolar no Brasil ocorreram na última década do século XIX (Bodart; Cigales, 2021a), por outro, os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais só iniciaram suas atividades no Brasil na década de 1930 (Miceli, 1989). A primeira turma a se formar do curso de Sociologia da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1937, teve sete estudantes, sendo eles: Albino Meng, Américo Furlanetto, Benedito de Assis, Carmela Juliani, Herbert Victor Levy, Maria de Lourdes de Campos Viégas e Samuel Marinho Politi⁵⁴. A segunda turma teve, em 1938, 10 concluintes; a terceira, em 1939, apenas quatro; a seguinte, em 1940, seis estudantes.

Em 1948, por meio do Decreto n.º 25.882, de 29 de novembro, passou a ser ofertada como Sociologia Política no Curso de Aperfeiçoamento de Diplomata (CAD). Os anos de 1940 e 1950 são marcados por regulamentações dos cursos superiores, muitos dos quais passaram a ter a Sociologia em seus currículos. Segundo Pinto e Carneiro (1955, p. 44):

Embora formalmente excluída do currículo da escola secundária, a matéria sociológica inevitavelmente nele aparece, de forma subreptícia, nos programas de filosofia.

⁵⁴ Dados disponíveis em:

https://www.fespsp.org.br/store/file_source/FESPSP/Documentos/FP_Lista%20de%20egressos_Sociologia%201937.pdf

Nos cursos de comércio aparecem, no currículo, as disciplinas ‘Estudos Sociais’, ‘Ciências Sociais’, ‘Psicologia das relações humanas’ e ‘Elementos de economia’; nas Escolas Normais ensino e ‘Sociologia educacional’.

O retorno paulatino da Sociologia no ensino secundário regular ocorreu muitos anos depois de sua exclusão, em 1942, tendo sido inicialmente nos anos de 1980, em alguns estados brasileiros e, em 2008, retornando como disciplina obrigatória no currículo nacional (Bodart *et al.*, 2020). É essencial compreender as transformações dos significados atribuídos à Sociologia ao longo do tempo, o que demanda uma reflexão ampla sobre as mudanças ocorridas no campo das Ciências Sociais como um todo, incluindo a evolução do seu ensino no contexto universitário e a produção de recursos didáticos.

Os manuais de introdução à Sociologia da primeira metade do século XX

O estudo da história do ensino de Sociologia na primeira metade do século XX ainda é pouco explorado, especialmente por meio de pesquisas que utilizam fontes primárias. Considerando estudos que examinaram um conjunto significativo de obras, destacam-se os de Meucci (2000), que analisou 29 compêndios, incluindo manuais escolares e universitários, de um total de 79 manuais de Sociologia acessíveis atualmente e que têm sido objeto de diversos artigos, como os trabalhos de Bodart e Souza (2019), Silva e Bodart (2019), Bodart e Cigales (2021a), e Bodart e Marchiori (2021).

Entre 1917 e 1950, foi produzida uma ampla variedade de obras com características e públicos distintos. Para delinear algumas características comuns, concentramo-nos nos livros de introdução à Sociologia publicados nesse período, totalizando 35 obras.

Muitos desses manuais ainda são pouco conhecidos pela comunidade de pesquisadores, o que destaca a relevância deste estudo descritivo para o campo da história do ensino de Sociologia no Brasil. Esta análise ajuda a compreender melhor as abordagens pedagógicas adotadas na época e oferece elementos para compreendermos as configurações do ensino de Sociologia no país.

Quadro 2 – Livros de introdução à Sociologia publicados entre 1917 e 1950.

Ano	Obra	Autoria
1917	Educação moral, noções de Sociologia e Direito Usual	Elpídio Figueiredo
1926	Introdução à Sociologia Geral	Pontes de Miranda
1926	Sociologia: compêndio escolar para o Curso Gymnasial	A. Lorton
1931	Preparação à Sociologia	Tristão de Athayde
1933	Sociologia Geral	Rodrigues de Mereje
1933	Sociologia: summaries do curso do sexto anno	Delgado de Carvalho
1934	Elementos de Sociologia	Nelson Omega
1934	Noções de Sociologia	Novelli Junior
1934	Princípios de Sociologia	Djagir Menezes
1934	Sociologia: problemas prévios	Tito Prates da Fonseca
1935	Ensaio de synthese sociológica	Vicente de Miranda Reis
1935	Lições de Sociologia	Achilles Archêro Junior
1935	O que é a Sociologia?	Rodrigues de Mereje
1935	Princípios de Sociologia	Fernando de Azevedo
1936	A comunidade e a sociedade: introdução à Sociologia ¹	Loran David Osborn e Martin Henry Neumeyer
1936	Tratado de Sociologia	Florentino Menezes
1938	Noções de Sociologia	Francisca Peeters (Madre)
1938	Noções de Sociologia	Roberto Lyra
1938	Preciso de Sociologia	Paulo Augusto
1939	Práticas de Sociologia	Delgado de Carvalho
1939	Sociologia Cristã: vol. I e II	Guilherme Boing
1940	Fundamentos de Sociologia	Antônio Carneiro Leão
1940	Introdução à Sociologia ²	Armand Cuvillier
1940	Introdução à Sociologia	Fernando Mota
1940	Programa de Sociologia	Amaral Fontoura

Continua...

Continua...

1941	Noções de Sociologia ³	Henry du Passage
1942	Introdução à Sociologia	Alcionilio Brüzzi Alves da Silva (Pe.)
1945	Princípios de Sociologia	Nelo Trisoto (Pe.)
1945	Sociologia, v. 1	Gilberto Freyre
1945	Sociologia, v. 1	Gilberto Freyre
1945	Teoria e Pesquisa em Sociologia	Donald Pierson
1946	Um esquema de Sociologia Geral	Juvenal Paiva Pereira
1947	Introdução à Sociologia ⁴	Raymond W. Murray
1948	Introdução à Sociologia	Amaral Fontoura
1949	Sociologia	Décio Ferraz Alvim

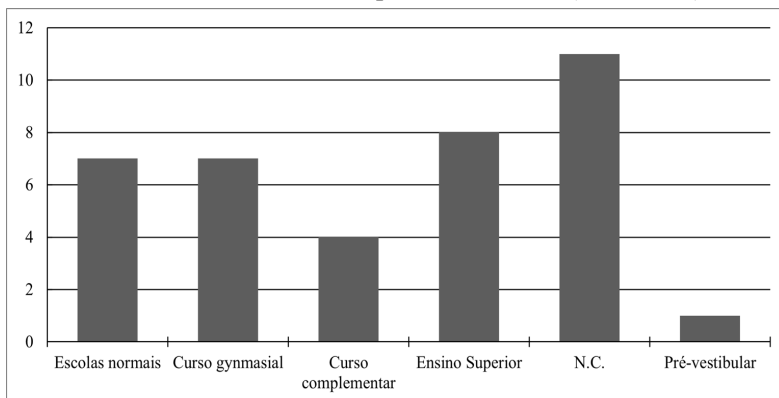
Tradutores: (1) J. de Sampaio Ferraz; (2) Fernando de Miranda; (3) D. Edith Sarton; (4) José Artur Rios. **Fonte:** Elaboração do autor.

Entre os manuais examinados, merece destaque aquele que é, possivelmente, o primeiro manual escolar de Sociologia destinado às Escolas Normais, intitulado *Educação moral, noções de Sociologia e Direito Usual*. Publicado em 1917, no Rio de Janeiro, por Elpídio Figueiredo, o manual é organizado em quatro partes, sendo que a terceira é dedicada especificamente à Sociologia. Essa obra representa um marco importante no desenvolvimento do ensino de Sociologia no Brasil, refletindo as iniciativas pioneiras de integrar a disciplina nos currículos voltados para a formação de professores, contribuindo assim para a consolidação da Sociologia como campo de estudo nas instituições educacionais brasileiras.

É provável que o primeiro livro voltado ao ensino superior de Introdução à Sociologia no Brasil tenha sido publicado no Rio de Janeiro, em 1926, sob o título *Introdução à Sociologia*, de autoria de Pontes de Miranda. A obra adotava uma perspectiva durkheimiana, refletindo a influência das teorias de Émile Durkheim, um dos pioneiros da Sociologia. É possível que esse livro tenha representado um passo significativo na

formalização e na expansão da Sociologia como disciplina acadêmica nas universidades brasileiras.

Gráfico 1 – Público-alvo das obras de introdução à Sociologia, de acordo com os seus respectivos autores (1917-1950)



Legenda: N.C. = Não consta indicação expressa.

Fonte: Elaboração do autor.

Observa-se uma predominância de livros de introdução à Sociologia destinados ao ensino secundário, abrangendo o curso ginasial, o curso normal e o curso preparatório, que juntos totalizam 20 das 35 obras identificadas. Isso evidencia que os livros de introdução à Sociologia publicados na primeira metade do século XX se voltavam para públicos variados em termos de etapa de ensino, modalidade e nível educacional. Para aprofundar a análise, também investigou-se as cidades onde essas obras foram publicadas. Os dados coletados estão apresentados no Quadro 3, fornecendo uma visão mais detalhada da distribuição geográfica da produção editorial desses manuais, refletindo os centros culturais e educacionais ativos na época.

Quadro 3 – Editoras das obras de introdução à Sociologia (1917-1950)

Editora	Cidade	Nº de títulos	Total por cidade
Saraiva e Cia.	São Paulo	5	15
Edições Melhoramentos	São Paulo	2	
Companhia Editora Nacional	São Paulo	2	
Editorial Paulista	São Paulo	1	
Estabelecimento Graphico “Cruzeiro do Sul”	São Paulo	1	
Casa Siqueira; Salles Oliveira e Cia.	São Paulo	1	
Escolas Profissionais Salesianas	São Paulo	1	
Livraria Alves; Paulo de Azevedo e Cia.	São Paulo	1	
Tipografia Rio Branco	São Paulo	1	
Jornal do Comércio; Rodrigues e Cia	Rio de Janeiro	2	11
A. Coelho Branco F.	Rio de Janeiro	1	
Ariel	Rio de Janeiro	1	
Editor Schimidt	Rio de Janeiro	1	
Estabelecimento Graphico “Apollo”	Rio de Janeiro	1	
Getúlio Costa	Rio de Janeiro	1	
Livraria Agir Editora	Rio de Janeiro	1	
Livraria Francisco Alves	Rio de Janeiro	1	
Livraria José Olympio Editora	Rio de Janeiro	1	
Pimenta de Mello; C.	Rio de Janeiro	1	
Edições Globo	Porto Alegre	5	5
Distribuidora – Livraria João Amendola	Campinas	1	1
Vozes	Petrópolis	1	1
Impresso nas Oficinas do Diário da Manhã	Recife	1	1
Do autor	Aracajú	1	1

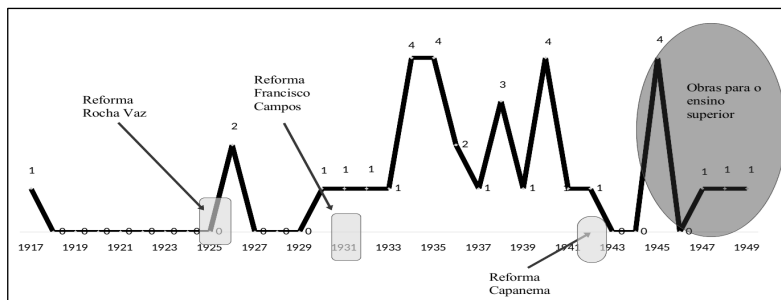
Fonte: Elaboração do autor.

A análise do Quadro 3 revela que a maioria das editoras que publicaram livros de introdução à Sociologia estavam sediadas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, locais que, na época, já se

destacavam como os principais centros industriais e culturais do Brasil. Essa distribuição geográfica é significativa e reflete o contexto editorial do período. Durante as décadas de 1930 e 1940, essas duas cidades eram o núcleo das atividades editoriais no país, abrigando as principais editoras que publicaram uma ampla variedade de livros. Entre essas, a Saraiva e Cia e as Edições Globo se destacaram como as editoras que mais frequentemente publicaram obras de introdução à Sociologia, um fato que pode ser atribuído ao seu *status* como algumas das maiores editoras nacionais naquele período.

Entre os manuais de introdução à Sociologia, observa-se uma diversidade de títulos que refletem distintas ênfases e abordagens pedagógicas. Títulos comuns incluem “Introdução à Sociologia”, “Sociologia”, “Noções de Sociologia”, “Esquema de Sociologia”, “Princípios de Sociologia”, “Programa de Sociologia”, “Sociologia Geral” e “Elementos de Sociologia”. Essa variedade de títulos sugere que autores e editores desses manuais se esforçaram para comunicar de maneira clara e precisa o conteúdo e os objetivos das obras, procurando atender às necessidades e expectativas dos estudantes e dos educadores de forma adaptativa. É comum encontrar nessas obras indicações de que elas estão “de acordo” com as diretrizes educacionais vigentes.

Gráfico 2 – Evolução das publicações das obras de introdução à Sociologia e destaque nas reformas educacionais



Fonte: Elaboração do autor (2024).

A partir do Gráfico 2, é possível observar algumas correlações entre a legislação educacional e a produção de livros de introdução à Sociologia. Com exceção de uma obra publicada em 1917, influenciada por legislação municipal (Bodart; Marchiori, 2021), nota-se um aumento nas publicações desse tipo de livro a partir da Reforma Rocha Vaz, de 1925. Por outro lado, após a Reforma Capanema, a partir de 1942, que excluiu a Sociologia dos currículos do ensino ginásial, as publicações subsequentes foram predominantemente direcionadas para o ensino superior (quatro obras), Escolas Normais (uma obra) e preparação para o vestibular (uma obra). Esses dados ilustram como as mudanças na legislação educacional podem impactar diretamente nas tendências editoriais e nas prioridades educacionais em diferentes níveis de ensino. O prefácio do livro de Amaral Fontoura nos dá um exemplo disso:

Fizemos da Introdução à Sociologia um livro em nível universitário. E se amanhã, por acaso, alguma nova reforma do ensino reintroduzir a matéria do currículo secundário, então o 'Programa de Sociologia' estará, conservando-se como livro em nível secundário (Fontoura, 1948, prefácio).

Os autores e as editoras, visando ter leitores, pareciam estar atentos à presença/ausência da Sociologia, já que os livros são mercadorias (Munakata, 2012). É o observado o mesmo fenômeno nos anos 2000, em que a reintrodução da Sociologia fomentou a produção de livros didáticos de Sociologia para o ensino médio.

Examinou-se alguns aspectos do conjunto das obras, mais especificamente se os autores se utilizaram de estratégias didáticas para tornar os livros mais acessíveis aos iniciados no tema, assim como se apresentaram orientações para os professores e um alinhamento com as diretrizes curriculares da época. Quanto ao uso de estratégias

didáticas, constata-se que mais de 40% das obras analisadas utilizaram algum tipo de recurso didático, como ilustrações, atividades, sugestões bibliográficas e resumos sinópticos. Esses recursos visam enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes, oferecendo uma variedade de abordagens para explorar os conceitos e as teorias sociológicas apresentadas nos manuais.

Em se tratando de orientações didáticas ao professor, nota-se que aproximadamente 20% dos manuais analisados incluíram seções ou destaques em suas introduções contendo orientações didáticas direcionadas aos professores. Essas orientações incluem sugestões de metodologias de ensino, estratégias de avaliação e dicas para promover a participação dos estudantes em sala de aula. Esse aspecto demonstra o reconhecimento que os autores possuíam quanto à importância do papel do professor na efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao alinhamento aos programas educacionais oficiais, observa-se nove obras com tal indicação. Isso sugere que os autores e editores desses manuais reconheçam a importância de garantir que o conteúdo apresentado estivesse de acordo com os objetivos e as diretrizes curriculares estabelecidas pelos órgãos educacionais competentes.

Examinando o número de páginas dos livros, associado ao fato de que são poucas as imagens presentes em seus interiores, nota-se que o ensino de Sociologia possuía um público – ao menos, acreditavam os autores e as editoras – com boa capacidade de leitura e abstração. O menor livro possuía 142 páginas, o maior 620 páginas. A média era de 298 páginas. Não podemos olvidar que, durante a primeira metade do século XX, o acesso ao ensino superior e mesmo ao ensino secundário, especial-

mente seu último ano, era limitado a poucos estudantes, em geral com melhores condições socioculturais se comparados com a condição média da população brasileira.

Quadro 4 – Temas presentes nos livros de introdução à Sociologia, publicados entre 1917-1950

Tema	%	Tema	%
Sociologia como ciência	94,1	Progresso e evolução	35,3
Objeto da Sociologia	88,2	Realidade brasileira	32,4
Correntes/autores da Sociologia	79,4	Ciência	26,5
Métodos e técnicas sociológicas	76,5	Desvio e marginalidade	26,5
História da Sociologia	67,6	Grupos sociais	26,5
Religião	64,7	Linguagem	23,5
Economia e trabalho	64,7	Distância social	23,5
Processos sociais ¹	61,8	Cidade	17,6
Moral	61,8	Cultura	17,6
Meio social e físico	61,8	Sociologia brasileira	14,7
Família	55,9	Campo	14,7
Sociologia e outras ciências	50,0	Povos primitivos	14,7
Direito	47,1	Relações exteriores	8,8
População	44,1	Opinião pública	5,9
Sociologias especiais	41,2	Consumo	5,9
Educação	41,2	Visão de mundo	2,9
Arte	41,2	Higiene	2,9
Raça e etnia	35,3	Lazer	2,9

Nota: (1) Em processos sociais foram agrupados diversos temas envolvendo essa categoria, o que explica sua elevada presença. Foram considerados apenas os temas que aparecem com centralidade nas obras, como capítulo, subcapítulo ou com significativo espaço, tomando os demais como parâmetro.

Fonte: Elaboração do autor.

Observando os temas mais presentes, nota-se que havia nos livros de introdução à Sociologia, publicados entre 1917 e 1950, uma preocupação em apresentar a Sociologia enquanto uma ciência dotada de objeto, métodos, correntes teóricas e constituída a partir de uma história própria. Muito temas atualmente presentes nos livros didáticos de Sociologia, já eram tratados nesses livros de

introdução, o que nos permite aventar a hipótese de que os livros que circularam na primeira metade do século XX influenciaram as definições de temas que estariam sendo ensinados desde então.

Foram examinadas as referências mencionadas ao fim das obras em análise, assim como nas notas de rodapé, visando identificar os autores mais presentes. A Figura 3 representa, em forma de nuvem de palavras, quais os autores mais mencionados.

Figura 2 – Nuvem de palavras dos autores listados como referências ao fim dos livros de introdução à Sociologia, publicados entre 1917 e 1950



Fonte: Elaboração do autor.

Os autores mais frequentemente citados nas referências das obras analisadas são: Émile Durkheim, mencionado em 24 obras; Tristão de Athayde, em 16 obras; e Augusto Comte e Herbert Spencer, cada um em 15 obras. Célestin C. A. Bouglé, Delgado de Carvalho e Gabriel Tarde aparecem em 13 obras, cada; Édouard Claparède e René Maunier são citados em 12 obras; Pitirim A. Sorokin e Leopold von Wiese em 11 obras; e Fernando de Azevedo, Paul Bureau, Kingsley Davis, Franklin H. Giddings, Lucien Lévy-

Bruhl e René Worms, cada um em 10 obras. Destaca-se a presença de três autores brasileiros entre os mais citados. A frequência com que Durkheim é mencionado em mais da metade das obras analisadas sublinha a importância de seu pensamento na Sociologia introdutória ensinada no Brasil durante esse período.

A análise dos elementos internos presentes nos manuais de introdução à Sociologia requer uma cuidadosa contextualização com os elementos externos que influenciaram sua produção e recepção (Bodart; Pires, 2019). Considerar que estava instalado um forte debate em torno da constituição da Sociologia e que Émile Durkheim teve um papel central, assim como o Positivismo, o que auxilia para compreender a presença marcante desse francês nos livros de introdução à Sociologia.

Os contextos intelectuais, políticos e culturais exerceram uma influência direta e substancial sobre o conteúdo e a orientação dos manuais de Sociologia, particularmente evidente durante as décadas de 1930 e 1940 no Brasil. Esse período é marcado por intensas disputas ideológicas acerca do sentido e da função da Sociologia. Por um lado, encontram-se os cientificistas, que advogam por uma abordagem laica e empiricamente fundamentada da disciplina, visando alinhar a Sociologia com os paradigmas científicos da objetividade e da neutralidade. Por outro lado, intelectuais católicos propõem uma Sociologia Católica, que integra valores religiosos e éticos, enfatizando a moralidade e a orientação social, conforme os princípios do catolicismo no campo educacional (Cigales, 2019).

Esses elementos externos incluem contextos políticos, econômicos, editoriais, culturais e educacionais, que desempenham um papel fundamental na compreensão do conteúdo e das abordagens adotadas nos manuais. A década de 1930, no Brasil, é caracterizada por um período significativo de expansão na produção nacional de

livros didáticos, impulsionada tanto pela crescente industrialização quanto pela política nacionalista do Estado Novo sob a liderança de Getúlio Vargas (Hellewell, 2017). Esta era também marca uma fase de ampliação do acesso à educação, refletindo o compromisso do governo com a educação como um instrumento de desenvolvimento social e econômico. Paralelamente, observa-se um aumento da intervenção estatal na regulamentação da oferta educacional, consolidada pela criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e pela subsequente implementação de reformas educacionais, como as de Francisco Campos, que estabeleceram bases para a modernização e a centralização do sistema educacional brasileiro.

Essas reformas incluíram a obrigatoriedade do ensino primário e a estruturação de currículos escolares que refletiam ideais de civismo e moralidade alinhados com os objetivos do regime autoritário. Como destacado por Pinto e Carneiro (1955), os anos de 1930 foram marcados por um “surto das Ciências Sociais no Brasil”, o que se caracterizou pela presença da Sociologia no ensino secundário e superior, fomentando a produção de livros de introdução a essa disciplina. Esse contexto foi crucial para o fortalecimento da educação nacional e a formação de uma identidade coletiva alinhada aos interesses do Estado; as Ciências Sociais eram vistas como ferramentas para o progresso social (Pinto; Carneiro, 1955).

Essas divergências refletem os mais amplos embates culturais e ideológicos que permeavam a sociedade brasileira na época, intensificados pelo Estado Novo (1937-1945). O regime de Vargas, caracterizado pelo seu forte controle estatal e pela promoção do nacionalismo, também influenciou a educação ao promover esse ideal. Durante esse período, a educação e, por extensão, os manuais didáticos, tornaram-se ferramentas estratégicas para a

formação da identidade nacional e a legitimação do regime. Assim, os manuais de Sociologia não apenas veiculavam conhecimento acadêmico, mas também serviam como instrumentos de inculcação de valores e ideologias alinhadas às perspectivas dominantes no poder, laicas ou religiosas.

Essas disputas pelo controle ideológico da Sociologia evidenciam a complexa interação entre educação, política e religião no Brasil. Nesse contexto, os manuais didáticos se tornaram campos de batalha para definir a direção cultural e intelectual de uma nação e, em particular, dos sentidos do ensino de Sociologia.

Considerações finais

Os dados e as reflexões trazidas neste capítulo permitem observar elementos constituintes do processo de consolidação da disciplina, evidenciando os autores dos manuais didáticos e as teorias mais influentes, problematizando a forma como o conhecimento sociológico foi sendo transposto para as gerações seguintes. Assim, o estudo busca contribuir para o desenvolvimento de pesquisas futuras que podem aprofundar outras facetas disciplinares, editoriais e didáticas nesse período de institucionalização da Sociologia na primeira metade do século XX no Brasil.

Os livros de introdução à Sociologia foram importantes para a consolidação dos conteúdos da disciplina, mais especificamente conceitos, teorias e metodologias utilizadas na época. Os livros de introdução à Sociologia podem ter contribuído para a divulgação e a popularização dessa área, tornando-a mais acessível e compreensível, já que passou a chegar no ensino secundário, muito embora ainda se tratasse de um público reduzido se comparado ao acesso atual ao ensino médio.

A disciplina de Sociologia já vinha ganhando o reconhecimento de sua importância desde o final do século XIX. Entretanto, somente com o seu reconhecimento oficial como disciplina de ensino é que se criou uma demanda de mercado para a produção de materiais didáticos voltados para o seu estudo. Naquele momento, ainda não havia profissionais formados na área e, paralelamente, surgia a necessidade de atender à demanda escolar que começava a se configurar.

A pesquisa evidenciou que as reformas educacionais no Brasil, particularmente as de 1925 (Reforma Rocha Vaz) e de 1942 (Reforma Capanema), tiveram um impacto direto na produção e no conteúdo dos manuais de Sociologia e que a inclusão ou a exclusão da Sociologia nos currículos escolares influenciou significativamente o mercado editorial, mostrando uma correlação entre as políticas educacionais e a disponibilidade de materiais didáticos. A análise dos manuais revelou uma diversidade teórica significativa, com uma predominância de autores como Émile Durkheim, Tristão de Athayde, Augusto Comte e Herbert Spencer. Essa diversidade reflete as diferentes correntes de pensamento que influenciaram o ensino de Sociologia no Brasil, indicando que os manuais serviram não apenas como instrumentos pedagógicos, mas também como veículos para a disseminação de distintas tradições sociológicas.

Esta pesquisa indica que a produção de manuais de Sociologia esteve concentrada em grandes centros urbanos, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro. Essa centralização pode refletir as desigualdades regionais na produção e na disseminação de conhecimento sociológico, sugerindo a necessidade de estudos futuros que explorem como essas disparidades afetaram o ensino de Sociologia em diferentes regiões do país.

Os temas mais recorrentes nos manuais – como a Sociologia como ciência, os métodos sociológicos e as correntes teóricas – indicam que havia uma preocupação em estabelecer a Sociologia como uma disciplina científica metodologicamente rigorosa. O contexto político, especialmente durante o Estado Novo, teve uma influência direta sobre a orientação ideológica presentes nos manuais de Sociologia. Os debates entre uma Sociologia laica, baseada em princípios científicos, e uma Sociologia com valores religiosos, especialmente católicos, evidenciam como os manuais foram utilizados como instrumentos de formação ideológica, refletindo as tensões políticas e culturais da época.

É importante ressaltar que ainda faltam pesquisas que explorem de forma mais aprofundada e abrangente como a demanda escolar por materiais didáticos de Sociologia foi atendida pelos autores e pelas editoras ao longo do século XX. As pesquisas desenvolvidas em torno das obras da primeira metade do século XX, até então, não abrangiam todo o quantitativo de obras de introdução à Sociologia produzidas, o que nos impedia de ter uma visão mais ampla e detalhada de como a Sociologia Escolar estava se estruturando a partir desses livros. Nesse sentido, os dados descritos ao longo deste capítulo têm sua importância também pela abrangência do acervo examinado.

Esta pesquisa buscou preencher uma lacuna na história do ensino de Sociologia no Brasil ao explorar os manuais de introdução à Sociologia publicados entre 1917 e 1950 e, por isso, acredita-se que os dados aqui apresentados serão importantes contribuições. Certamente, neste capítulo não demos conta de apresentar outros dados importantes, seja porque o espaço destinado ao texto se converte em limites concretos, seja porque um conjunto de elementos desses livros de introdução à Sociologia ainda precisam ser explorados.

REFERÊNCIAS

- Almanak Laemmert. (1910). *Pernambuco*. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=313394;Pesq=sociologia%20Gymnasial;pagfis=43620>
- Almanak Laemmert. (1911). *Pernambuco*. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=313394;Pesq=sociologia%20Gymnasial;pagfis=47485>
- Almanak Laemmert. (1912). *Pernambuco*. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=313394;Pesq=sociologia%20Gymnasial;pagfis=47485>
- Almanak Laemmert. (1913). *Pernambuco*. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=313394;Pesq=sociologia%20Gymnasial;pagfis=51936>
- Alves, E. M. S., & Costa, P. R. S. M. (2006). Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925). *Revista Brasileira de História da Educação*, 6(2 [12]), 31–52.
- Bodart, C. das N. (2015). Fragmentos de sociologia pré-acadêmica no ensino normalista de 1935. *Em Debate*, 13, 30–51.
- Bodart, C. das N. (2024) História do Ensino de Sociologia no Brasil: as pesquisas e seus pesquisadores. *Política e Sociedade*. No prelo.
- Bodart, C. das N., Azevedo, G. C., & Tavares, C. S. (2020). Ensino de Sociologia: Processo de reintrodução no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). *Debates em Educação*, 12(27), 214–235.
- Bodart, C. das N., & Cigales, M. (2021a). O ensino de sociologia no século XIX: Experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 28, 123–145.
- Bodart, C. das N., & Cigales, M. (2021b). O lugar das fontes primárias nas pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia. In A. Oliveira, A. M. B. Engeroff, D. Greinert, & M. Cigales (Orgs.), *Conquistas e resistências do ensino de Sociologia: Enaseb 2019* (pp. 181-196). Maceió: Editora Café com Sociologia.

Bodart, C. das N., & Marchiori, C. R. (2021). Fragmentos da história do ensino de sociologia no Brasil: Figueiredo e seu manual escolar de Sociologia de 1917. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21.

Bodart, C. das N., & Paula, B. S. L. (2022). O ensino de Sociologia nos programas para o Colégio Pedro II e nos manuais escolares de Delgado de Carvalho (1926-1933). *Imagens da Educação*, 12(3), 01–27.

Bodart, C. N., & Pires, W. (2021). Compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar a partir de manuais escolares: Um percurso metodológico em manualística. *Em Aberto*, 34(111).

Bodart, C. das N., & Tavares, C. S. (2019). Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): Disputas e implicações. *Ciências Sociais Unisinos*, 55(2), 246–259.

Bodart, C. das N., & Souza, E. D. (2019) Os manuais de Sociologia Educacional nos anos de 1940: contexto de produção, autores, estruturas didáticas e perspectivas teóricas. *Em Tese*, 16 (1), 40–67.

Bodart, C. das N., & Tavares, C. S. (2021). A história do ensino de Sociologia no Brasil sob as apropriações da Teoria Disposicionalista. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, 44–66.

Brasil. (2008). Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jun. 2008. Seção 1, p. 1.

Brito, S. H. A. (2012). O ensino de sociologia e a organização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945). *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3[30]), 95–124.

Catani, D. B., & Faria Filho, L. M. (2002). Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPED (1985-2000). *Revista Brasileira de Educação*, s/v, (19), 113-128.

Cavazotti, M. A. (2010). O manual didático de sociologia e sociologia educacional: Instrumento de formação do professor (1923-1946). *Revista HISTEDBR On-line*, 10(37e), 86–96.

Cigales, M. P. (2014). Dilemas da sociologia no Brasil: Análise sobre os manuais escolares de Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo. *Revista Alabastro*, 2(4), 65-78.

Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.

Cigales, M. P. (2019). A Sociologia Católica no Brasil: Análise sobre os manuais escolares (1920-1940) (Tese de doutorado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina.

Cigales, M. P., Barbosa, I. L., Smialoski, S. F., & Santos, B. M. C. (2019). Os sentidos do ensino de Sociologia: O que dizem egresso/as da licenciatura em Ciências Sociais da UFSC? *Novos Rumos Sociológicos*, 7(12), 384-410.

Cigales, M. P., & Oliveira, A. (2021). La sociología católica en Brasil a través de textos escolares. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(1), 157-184.

Engeroff, A. M. B., & Oliveira, A. (2018). Os sentidos da sociologia escolar nos livros didáticos no Brasil. *Revista Pós Ciências Sociais*, 15(30), 215-240.

Escolano Benito, A. (2012). El manual como texto. *Pro-posições*, 23 (3), p. 33-50.

Figueiredo, E. (1917). *Educação moral, noções de sociologia e direito usual*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues; C.

Fontoura, A. (1948). *Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Globo.

Hallewell, L. (2017). *O livro no Brasil: sua história* (3ª ed.). São Paulo: Edusp.

Leal, S., & Yung, T. (2015). Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: Da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal. *Sociedade e Estado*, 30, 773-796.

Lima, V. C. (2018). O ensino de sociologia no Brasil: As construções de sentido da disciplina entre os anos 1920 e 1940. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Machado, C. S. (1987). O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: Levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 13(1), 115-142.

Meucci, S. (2000). A institucionalização da sociologia no Brasil: Os primeiros manuais e cursos. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas.

- Meucci, S. (2020). Encaixes, desencaixes e bloqueios: Sociologia e Educação no Brasil da década de 1950. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 77–98.
- Miceli, S. (1989). Por uma sociologia das ciências sociais. In *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vetice/Idesp/Finep.
- Munakata, K. (2012). O livro como mercadoria. *Pro-Posições*, Campinas, 23(3), 51-66.
- Neuhold, R. R. (2023). A centralidade da didática no projeto fundador da Revista Sociologia. *Revista Brasileira de História da Educação*, 23(1), e289–e289.
- Oliveira, A. (2016). O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira: Uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. *Teoria e Cultura*, 11(1), 55-70.
- Oliveira, A. (2017a). A expansão conservadora dos cursos de formação de professores em Ciências Sociais em Santa Catarina. *Revista Pós Ciências Sociais*, 13(25).
- Oliveira, A. (2017b). A expansão e o perfil dos novos cursos de formação de professores de ciências sociais no Nordeste. *Teoria e Cultura*, 12(1).
- Pereira, T. I. (2015). Disputas curriculares: O que ensinar de sociologia no ensino médio? *Ciências Sociais Unisinos*, 51(1), 27–38.
- Pinto, A. L. C. & Carneiro, E. (1955). *As ciências sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: CAPES (Série Estudos e Ensaios, nº 6).
- Silva, E. C. R. & Bodart, C das N. (2019). A formação de professores primários e as disputas ideológicas em manuais escolares de Sociologia da Educação (1930-1950). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, 3(2), 48–72.
- Zacharias, M. R. (2013). *Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949)* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Os sistemas de produção no ensino das Ciências Naturais por meio de livros didáticos publicados na Espanha (1965-1990)⁵⁵

Ana Maria Badanelli Rubio

Cecília Valbuena Canet

⁵⁵ Capítulo traduzido por Marcelo Cigales

Introdução

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa que estamos conduzindo e ampliando ao longo de vários anos no âmbito do Centro de Investigação Manuais Escolares (MANES) da Universidade Nacional de Educação à Distância (UNED). Em nossa primeira abordagem, propusemo-nos a analisar como o conhecimento de Ciências Naturais foi desenvolvido em relação aos aspectos vinculados ao sistema de produção nos livros escolares publicados na Espanha entre 1940 e 1975. Nessa fase inicial, nossas fontes primárias foram os livros de lições de coisas⁵⁶ e os livros didáticos de Ciências Naturais voltados para o ensino fundamental.

Em uma segunda etapa, decidimos avançar no tempo e analisar esse mesmo fenômeno até o ano de 1990, o que nos permitiu estudar as mudanças decorrentes da Lei Geral de Educação de 1970. Paralelamente, as disciplinas de ensino evoluíram e, com elas, os livros didáticos, que passaram a refletir as transformações nas formas de conceber e transmitir conhecimentos sobre a natureza e a sociedade. Essas mudanças nos levaram a substituir os livros de lições de coisas, que até então haviam deixado de ser publicados, por livros didáticos de Ciências Naturais e Ciências Sociais.

⁵⁶ Segundo Munakata (2017, p. 91): “As lições de coisas, em geral conhecidas também como ‘método intuitivo’, constituem proposta pedagógica que preconiza o contato direto do educando com o mundo, pela observação, experimentação e manipulação, em vez de conhecê-lo pela leitura dos livros”.

De qualquer forma, o objetivo sempre foi o mesmo e sempre teve duas vertentes: por um lado, analisar como se desenvolve o conhecimento de Ciências Naturais nos livros escolares, relacionando-o com aspectos ligados ao sistema de produção e, portanto, ao trabalho e ao enriquecimento econômico do país. Por outro lado, observar as mudanças e as permanências entre os dois períodos: 1940-1970 e 1970-1990.

Este capítulo está dividido em várias partes. Na primeira, apresentamos uma breve estrutura teórica estabelecendo a relação entre os dois conceitos fundamentais deste estudo: sistemas de produção e Ciências Naturais. Nessa seção, também definimos as três categorias de análise presentes nos textos: “trabalho”, “industrialização” e “utilidade”. Na segunda parte, abordamos o contexto social e político do período em que este estudo se insere, bem como a estrutura legislativa que impactou os textos escolares selecionados. A terceira seção é dedicada à explicação da metodologia e à descrição da amostra utilizada. Em seguida, na quarta parte, que constitui o núcleo principal do trabalho, realizamos a análise das fontes. Finalmente, nas conclusões, compartilhamos nossas reflexões finais e reunimos as ideias mais essenciais do estudo, apontando direções para pesquisas futuras.

Marco teórico: sistemas de produção e Ciências Naturais

Para entender a relação entre os dois principais conceitos mencionados no título deste capítulo – sistemas de produção e natureza –, é necessário partir de uma abordagem sistêmica que nos permita delimitar cada um dos significados e, ao mesmo tempo, estabelecer uma rede de relações entre as duas ideias. Portanto, é interessante especificar que um sistema é um “[...] conjunto de elementos em interação que, embora passível de ser

dividido em partes, adquire sua identidade precisamente na medida em que essas partes se integram na totalidade” (Novo, 2003, p. 126). Nesse sentido, um sistema de produção poderia ser considerado como um conjunto de elementos – matérias-primas, trabalhadores, maquinário, administração etc. – que trabalham de forma inter-relacionada para transformar matérias-primas em produtos acabados, e é justamente essa consideração como um todo que o identifica como um sistema.

De particular relevância nesta abordagem é o conceito de “interdependência intersistêmica” (Novo, 2003, p. 128), que se refere às relações entre diferentes sistemas. No contexto do nosso estudo, essa interdependência pressupõe que o sistema natural e os sistemas de produção estão interconectados, de tal forma que o que ocorre em um influencia o outro e vice-versa. Essa relação, e especialmente sua representação nos livros didáticos escolares, é o foco central deste capítulo, que abrange uma ampla visão histórica do período entre 1965 e 1990.

Nos sistemas de produção, tomamos como referência três categorias que aludem a diferentes elementos que fazem parte deles: “trabalho”, “industrialização” e “utilidade”. Esses elementos ou categorias foram analisados em termos de como sua relação com a natureza é representada. A seguir, descreveremos brevemente o significado que atribuímos a cada um desses conceitos.

Começamos nos referindo ao conceito de “trabalho” entendido como “esforço humano aplicado à produção de riqueza”. Essa concepção tem sua referência histórica na ideia de trabalho produtivo vinculada ao discurso do mercantilismo avançado do último quarto dos séculos XVII e XVIII. Esse argumento coloca o trabalho em uma posição central na elaboração de teorias e propostas sobre a prosperidade nacional, com base na concepção do

trabalho produtivo como elemento indispensável na configuração da riqueza das nações (Díez, 2001). Por outro lado, não podemos deixar de levar em conta as considerações de Marx sobre a relação entre trabalho e natureza quando ele afirma que “[...] a existência de todo elemento de riqueza material que não seja um produto espontâneo da natureza será necessariamente sempre mediada por uma atividade produtiva especial” (Marx, 2008, p. 52-53). Assim, o “trabalho” se destina a adaptar materiais naturais específicos às necessidades particulares da humanidade.

A palavra “industrialização”, por sua vez, refere-se ao processo pelo qual a indústria se torna o setor prioritário na ordem socioeconômica de um país, substituindo a agricultura, o artesanato e outros setores tradicionais. Na Espanha, esse processo ocorreu de maneira mais definitiva – e mais tardiamente em relação ao restante da Europa – durante a década de 1960, razão pela qual esse período é conhecido como a “década do desenvolvimento industrial”. Dentro dessa categoria, buscamos referências à exploração da natureza como motor para o crescimento e o desenvolvimento econômico do país.

A terceira e última categoria, intitulada “utilidade”, abrange as referências em que a natureza é explicada em termos do benefício que o ser humano obtém dela. Para enquadrá-la adequadamente em um nível teórico, devemos nos referir aos manuais de lições de coisas, cuja publicação – entre 1880 e 1966 – antecede um pouco o período que estamos analisando, mas sua influência ainda é evidente. Esses manuais se caracterizavam, sobretudo, pela apresentação de certos conteúdos das Ciências Naturais com base no princípio da utilidade, e sua disseminação estava intimamente ligada à expansão do ensino para as classes trabalhadoras e à transmissão de conhecimentos úteis para a vida cotidiana. Esse

tipo de representação permite que nos concentremos no nível mais básico do vínculo entre os seres humanos e a natureza para descobrirmos se essa relação é de aproveitamento e exploração, de respeito e conservação, ou de simples conhecimento.

Desenvolvimento econômico, industrial e a legislação educacional: onde a natureza se encaixa?

Nosso estudo abrange o período de 1965 a 1990, que inclui a fase conhecida como a “transição espanhola”. Esse estágio marcou a transformação de um estado autoritário com uma estrutura de poder rígida e centralizada em uma democracia com uma organização territorial inovadora e descentralizada.

Na década de 1940, a economia espanhola era predominantemente agrícola, com o setor primário representando a maior parte da economia. Dos produtos que compunham esse setor, os produtos agrícolas representavam 75%, a pecuária 18%, e o setor pesqueiro respondia por pouco mais de 2% do total (Carreras; Tafunell, 2005).

No entanto, com o Plano de Estabilização de 1959, as políticas econômicas autárquicas da Espanha foram substituídas por iniciativas destinadas a trazer o capitalismo incipiente do país para o cenário internacional, o que significava modernizar suas redes produtivas e atrair investimentos estrangeiros. Para isso, e com o apoio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), o governo adotou as seguintes medidas: a) liberalização dos mercados de capital e de produção; b) promoção da atividade industrial por meio de planos de desenvolvimento; c) supressão de salários para ser mais competitivo; e d) repressão aos sindicatos (Abad; García; Muñoz, 1994).

Entre 1960 e 1975, a indústria espanhola cresceu a uma taxa anual próxima de 10%, resultando em um aumento de quatro vezes na produção e na criação de quase 4 milhões de empregos no setor industrial. Os produtos manufaturados tornaram-se os principais produtos de exportação do país (Carreras, 2005). No entanto, a partir do início da transição política e econômica no final da ditadura de Franco, o setor industrial começou a perder força. Desde então, seu crescimento econômico ficou significativamente abaixo do registrado pelos países europeus e pela OCDE.

O cenário educacional na Espanha no final da década de 1950 era marcado por baixas taxas de matrícula, em parte porque era comum que as crianças entrassem no mundo do trabalho muito cedo. Aqueles que frequentavam a escola geralmente o faziam de forma irregular. Essa situação, que praticamente não mudou desde o fim da Guerra Civil, significava que havia uma escassez aguda de trabalhadores adultos qualificados para o que a situação trabalhista do país exigia na década de 1960 (Viñao, 2004).

Com o “Plano de Estabilização” de 1959, que visava a abertura da economia, e os planos de desenvolvimento de 1962 e 1973, o governo finalmente abordou a necessidade de escolarização, reconhecendo seu papel como um elemento-chave para o desenvolvimento futuro (Milito; Groves, 2013). A reforma parcial introduzida pela Lei de 29 de abril de 1964, que estendeu a educação obrigatória até a idade de 14 anos, foi uma das medidas adotadas para resolver o problema da falta de mão de obra qualificada que estava impedindo o progresso do país (Puelles, 2010).

Em 1965, foram publicados os segundos questionários nacionais para a educação primária⁵⁷, cujo objetivo era “[...] garantir que todas as crianças espanholas recebessem uma educação básica que lhes permitisse se integrar e participar ativamente da vida de sua comunidade” (Boe, 1965, p. 13.006). Esse programa demonstrou preocupação com as recentes mudanças que estavam ocorrendo em diferentes aspectos da vida das pessoas como resultado do rápido desenvolvimento da sociedade, bem como com a forma como o conhecimento científico estava sendo aplicado. Uma das novidades introduzidas foi o conceito de “unidades de ensino”, entendidas como “[...] um conjunto de conhecimentos e atividades didáticas, aprendidas e praticadas na escola, centradas em um tema básico de grande significado e utilidade para a criança” (Boe, 1965, p. 13.023).

É nesse contexto de desenvolvimento, que também ocorreu em nível internacional e no qual a educação desempenhou um papel fundamental, que foi aprovada a Lei Geral de Educação de 1970. Essa lei estabeleceu as diretrizes para a educação na Espanha, diretrizes que seriam mantidas até a promulgação da Lei Geral de Organização do Sistema Educacional, em 1990. Além de ser a primeira lei a estruturar todo o sistema educacional, promovendo grandes mudanças nas práticas escolares, a nova legislação visava abordar as mudanças e os desafios trazidos pela transformação econômica do país. Reconheceu a necessidade de que o sistema educacional estivesse estreitamente alinhado com as demandas resultantes da evolução social e econômica do país (Boe, 1970).

⁵⁷ Os primeiros questionários nacionais para a educação primária foram publicados em 1953, funcionando como o primeiro currículo oficial para toda a Espanha. Os questionários nacionais de 1965 operam na mesma linha e constituem uma atualização dos questionários de 1953 para os novos tempos e as novas demandas da educação.

Embora a Lei Geral de Educação de 1970 não mencione especificamente a introdução da natureza no ensino nem forneça uma lista detalhada dos conteúdos a serem abordados nas diferentes matérias, essas questões foram tratadas em 1982. Primeiramente, o Decreto de 6 de maio de 1982 regulamentou os conteúdos a serem ensinados nas diversas matérias da etapa intermediária da Educação Básica Geral (EGB), que corresponde à terceira, quarta e quinta séries⁵⁸. No que diz respeito ao ensino de Ciências Naturais para essa etapa, o decreto afirma textualmente que “[...] deve proporcionar aos alunos o conhecimento de sua realidade por meio da observação, da medição e de experiências simples com recursos de seu ambiente e deve incentivar a aquisição de hábitos de respeito ao seu ambiente” (Boe, 1982, p. 12.582).

Para o nosso estudo, é relevante que o trabalho esteja incluído entre alguns dos objetivos programáticos, estabelecendo um vínculo direto entre o trabalho e os recursos naturais: “Compreender como o homem, por meio do trabalho físico e intelectual, pode melhorar sua alimentação, suas condições de saúde, suas relações com outras pessoas, seu ambiente, sua compreensão das coisas e o benefício que pode tirar dos recursos naturais” (Boe, 1982, p. 12.582). Na quinta série, o homem é retratado como um ser vivo capaz de interagir de forma consciente em seu ambiente natural e social. O bloco temático 3, intitulado “Saber como se comportar no ambiente” (Boe, 1982), aborda a responsabilidade

⁵⁸ A Educação Geral Básica (EGB) refere-se aos oito anos de ensino obrigatório, divididos em duas etapas: a primeira, dos 6 aos 10 anos de idade, consistia da primeira à quinta série. O segundo estágio, para crianças de 11 a 13 anos, incluía a sexta, sétima e oitava séries.

individual e coletiva na manutenção do equilíbrio ecológico, incluindo precauções para evitar incêndios florestais, poluição do ar e da água, entre outros. O uso benéfico das fontes de energia também é discutido, assim como o impacto das máquinas no trabalho, que mudam a vida das pessoas (artesanato, linhas de produção, máquinas de escrever, máquinas de lavar etc.). Essas referências, extraídas da legislação educacional, ilustram como os seres humanos interagem com a natureza por meio das três categorias que escolhemos para nossa análise dos livros didáticos: “trabalho”, “industrialização” e “utilidade”.

Em segundo lugar, o Decreto Real nº 3087/1982, de 12 de novembro de 1982 (Boe, 1982), regulamentava o ensino mínimo a ser ministrado na etapa superior da EGB (sexta, sétima e oitava séries), embora seja menos explícito em relação ao trinômio indivíduo/trabalho/natureza. A seção dedicada à natureza, que consiste principalmente em observações e estudos experimentais, utiliza o termo “uso” em vários contextos, mas quase sempre se refere ao uso de instrumentos para observar e realizar experimentos sobre determinados aspectos do ambiente.

Notas metodológicas

Neste trabalho, analisamos os livros didáticos de Ciências Naturais e Ciências Sociais publicados durante o final do período franquista e a transição para a democracia na Espanha. A seleção dos livros didáticos foi baseada em três critérios previamente estabelecidos:

1. Relevância para a EGB: todos os livros pertencem à EGB e às áreas de Ciências Naturais e Ciências Sociais. No entanto, a análise das Ciências Sociais focou principalmente no conteúdo relacionado à natureza e foi realizada de acordo com as categorias de análise estabelecidas;

2. Relevância das editoras: a grande maioria dos textos selecionados foi publicada pelas principais editoras da transição e do final da era franquista, como Anaya, Santillana, S.M. e Vicens Vives. De acordo com a classificação feita por Agustín Escolano, que marca uma linha divisória no final da década de 1950 (Escolano, 1998), os livros didáticos selecionados podem ser classificados como “livros didáticos de segunda geração”;
3. Amplitude da amostra: para garantir uma amostra suficientemente grande e equilibrada, analisamos um total de 43 livros didáticos do ensino fundamental. A amostra foi distribuída da seguinte forma: quatro livros da década de 1960, 18 livros da década de 1980 e 21 livros da década de 1990.

A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia de análise de livros didáticos escolares, entendendo-os como um material verbo-icônico. Isso requer o uso de um método qualitativo que combina a análise de imagens com a análise crítica do discurso, enfocando os vínculos entre linguagem, discurso e poder, bem como as dimensões sociais e políticas (Van Dijk, 1999). Essa abordagem metodológica permite revelar o que está por trás dos textos escolares quanto aos problemas sociais e políticos que emergem da relação entre o indivíduo e a natureza. Para realizar essa análise, definimos e consideramos as três categorias mencionadas anteriormente:

- a) Trabalho: inclui referências a ofícios e profissões, bem como a trabalhos relacionados a essas profissões e sempre ligados à natureza (como pescadores, agricultores, mineiros, cientistas etc.). Essa particularidade deve ser especialmente considerada ao analisar livros didáticos de Ciências Sociais, em que as referências ao trabalho são frequentes, mas em muitos casos, podem ser irrelevantes para o objetivo do estudo;
- b) Industrialização: analisa como a exploração da natureza se manifesta no crescimento econômico e no desenvolvimento do país. Aqui, examinamos como as práticas industriais e o uso dos recursos naturais influenciam a economia e as mudanças sociais;

- c) Utilidade: analisa como os seres humanos se beneficiam da natureza e qual a capacidade que a natureza tem de servir ou de ser útil aos seres humanos. Essa categoria explora a forma como os textos didáticos abordam a utilidade dos recursos naturais para a vida cotidiana e o desenvolvimento humano.

Essas categorias são essenciais para entender as representações da interação entre o ser humano e a natureza nos livros didáticos analisados.

A relação entre natureza, trabalho, industrialização e utilidade, conforme refletida nos livros didáticos escolares

Trabalho e natureza: do trabalho à profissão

Dentro dessa categoria, notamos que, até a década de 1960, as referências ao trabalho não eram o tema principal da aula. De fato, o conteúdo essencial era a matéria-prima, e era a partir da explicação da matéria-prima que se fazia alusão à maneira como o homem agia sobre ela. Em muitos desses casos, a informação sobre como se realizava o trabalho era transmitida pela imagem e não pelo texto.

Foi no final da década de 1960 que o trabalho e a indústria começaram a surgir como temas centrais no conteúdo relacionado à natureza. Essa mudança é atribuída aos Questionários Nacionais de 1965 e é particularmente perceptível na terceira e quarta séries do ensino fundamental. Para esses níveis, os questionários organizam os diferentes tópicos sob o título de “natureza e vida social”. No terceiro ano, esses tópicos formam um único bloco de conteúdo, enquanto no quarto ano são divididos em dois blocos distintos. De qualquer forma, “Natureza” e “Vida social” são apresentadas como “[...] áreas de conhecimento indispensáveis para a projecção dos alunos na vida e no mundo que os rodeia” (Boe, 1965, p. 13.007). Isso reflete uma tentativa de integrar o ensino das Ciências com outras matérias e a vida cotidiana dos alunos.

Quadro 1 – Organização do conteúdo por série e idade dos estudantes

Curso	Idade	Bloco de conteúdos/disciplinas		
3º	8-9	Natureza e vida social		
4º	9-10	Natureza	Vida social	
5º	10-11	Natureza	Geografia e História	
6º	11-12	Ciências Naturais	Geografia e História	
7º	12-13	Ciências Naturais	Geografia da Espanha	História da Espanha e universal
8º	13-14	Ciências Naturais	Geografia universal	História da Espanha e universal

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

O curioso é que, a partir de então e durante toda a década de 1970, é comum encontrar nos índices do bloco de Natureza dos livros escolares lições mais típicas do bloco de Vida social, com títulos tão sugestivos quanto “O pescador”, “A indústria do couro” ou “Madeira e móveis”, nos quais se faz referência a empregos ou indústrias específicas.

Se tomarmos o exemplo da lição “O pescador”, poderemos ver como a profissão é descrita, com atenção especial a algumas de suas características particulares, como a dureza ou o risco que essa profissão representa.

Figura 1 – Imagem da lição “O pescador”



Fonte: Lição sobre o pescador, extraída de Pozo, Alberto del y Andrés, M. Corona (1967). *Nosotros y el Mundo 3* (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez) p. 201. Fotografia das autoras (2024).

Às vezes, mesmo quando a lição tem um título como “Os peixes” e parece estar relacionada às Ciências Naturais, na prática ela serve como um pretexto para discutir o trabalho dos pescadores e a indústria de preservação de peixes. Por exemplo, um manual de 1972 descreve o trabalho do pescador com detalhes como: “O trabalho do pescador é muito duro, penoso e arriscado. Ele tem de passar dias inteiros no mar, longe de sua família, realizando o árduo trabalho de pescar, vivendo no desconforto do barco e exposto aos inúmeros perigos do mar” (Álvarez *et al.*, 1972, p. 38). Esse tipo de abordagem evidencia como a educação utilizava temas aparentemente relacionados à natureza para explorar aspectos do trabalho e da indústria associados ao meio ambiente.

Em outra seção da mesma lição sobre peixes, é feita referência aos métodos usados pela indústria de preservação de peixes:

O peixe capturado pode ser consumido *fresco*. Mas grande parte dele é *preservado* para consumo posterior.

- O setor usa diferentes *processos* para preservar o peixe:
 - *Congelamento* em grandes câmaras frigoríficas: peixe congelado.
 - *Enlatamento* em óleo: sardinhas.
 - *Secagem*, em fornos especiais e salga: bacalhau.
 - *Defumação*, no fogo: salmão.
 - *Conserva*, com vinagre: arenque (Álvarez *et al.*, 1972, p. 38, grifo do original).

Para as séries do quinto ao oitavo ano do ensino fundamental, os questionários estabelecem a divisão desse conhecimento em diferentes disciplinas. Para essas séries, os livros didáticos do final da década de 1960 e da década de 1970 incluíam na área de Geografia conteúdos mais relacionados à indústria e não diretamente ao trabalho. Essas especificações introduzidas nos *Questionários Nacionais*

de 1965 desapareceriam mais tarde com as *Orientações Pedagógicas*⁵⁹, publicadas para especificar alguns aspectos da Lei de Educação Geral de 1970, inclusive o conteúdo de ensino.

Já no período democrático (a partir do final da década de 1970), a representação do trabalho nos livros didáticos evolui para o campo do bem-estar, de modo que, como pode ser visto nas diferentes lições, o homem deixa de trabalhar para sobreviver e passa a trabalhar para viver melhor. Assim, podemos encontrar afirmações como “[...] hoje em dia, o ser humano não se contenta em sobreviver, mas quer viver melhor e trabalha para isso” (Equipo Almenar, 1990, p. 4) ou “[...] por meio do trabalho, o homem melhora suas condições de vida” (Equipo Almenar, 1990, p. 4).

Como resultado, a representação do trabalho entendido como uma profissão específica – como mineiro, agricultor ou pescador – começou a desaparecer significativamente dos livros didáticos. Em contrapartida, profissões como cientista, traumatólogista, fisioterapeuta, veterinário e astronauta apareceram com maior frequência nos livros didáticos de Ciências Naturais. Essa mesma mudança é observada também nos livros didáticos de Ciências Sociais, onde surgem referências a antropólogos, sociólogos e a outras profissões relacionadas.

Isso não significa que, como resultado de uma aula sobre plantas, minerais ou sobre o mar, as referências a ocupações tradicionais, como fazendeiros, mineradores ou pescadores, tenham desaparecido. A importância desses setores ainda era significativa na década de 1970 e isso se reflete nos livros didáticos. Um exemplo é a lição intitulada “La huerta y el campo”, de um livro didático

⁵⁹ Orientações Pedagógicas para o ano acadêmico de 1970-1971, aprovadas pela Ordem de 2 de dezembro de 1970 (Boe, 8 de dezembro).

para o sexto ano do ensino fundamental da EGB. Nessa lição, as práticas agrícolas e o trabalho no campo são abordados detalhadamente, ressaltando a relevância contínua dessas profissões tradicionais e sua conexão com o ambiente natural e a economia local.

A Espanha tem cerca de 32 milhões de habitantes. Todos eles, assim como você, comem vegetais cultivados na horta e no campo dia após dia. Portanto, é necessário produzir grandes quantidades de plantas. Também são necessários muitos agricultores para cultivá-los, bem como grandes áreas de terra para o crescimento das plantas.

Milhares de agricultores vivem exclusivamente do trabalho de cultivar as plantas que comemos. Além disso, um grande número de outras pessoas trabalha com as plantas: transportadores que as levam ao mercado, vendedores que as fornecem para nós, fabricantes das máquinas usadas pelo agricultor, grandes indústrias que transformam as plantas em produtos comestíveis, farinha, óleo, fibras têxteis etc. A população agrícola espanhola corresponde a 40% do total. Essa quantidade é necessária? O que aconteceria se o número de agricultores fosse a metade? (Valls, 1973, p. 148-149).

Na década de 1980, essa tendência começou a mudar e as referências diretas ao trabalho como profissão foram gradualmente removidas do texto das lições nos livros didáticos de Ciências Naturais. No entanto, essas profissões ainda estavam presentes, principalmente as relacionadas à agricultura, nas ilustrações e, ocasionalmente, nas atividades propostas.

Figura 2 – Lição sobre a oliveira

Tema 11. CÓMO SE ESTUDIA UNA PLANTA: EL OLIVO

- Planta fanerógama arbórea de hoja perenne.
- Árbol típico de climas cálidos y secos, muy extendido en toda la región mediterránea.
- Requiere suelos arcilloso-arenosos y no muy húmedos. Es raro encontrarlo por encima de los 600 metros de altura.
- Tiene una extraordinaria utilidad, pues la aceituna sirve para el consumo directo y para la extracción de aceite.
- El olivo puede ser atacado por ciertas enfermedades, causadas normalmente por chinches o cochinillas. También pueden afectar al olivo las heladas u otros accidentes atmosféricos.



RAÍZ, TALLO Y HOJAS

- El olivo suele tener una altura comprendida entre los cuatro y los doce metros.
- Sus raíces están poco esparcidas, pero tienen una enorme capacidad para absorber el agua del suelo.
- El tronco es compacto, y de él nacen las ramas.
- Las hojas son de color verde oscuro por el haz y blanquecino por el envés. Se trata de hojas perennes, que no caen todas a la vez en la misma época del año. Por eso en las ramas de un olivo siempre hay hojas.



FLORES Y FRUTOS

- El olivo florece a finales de la primavera; las flores son de tonalidad blanco-verdosa y se arrancan en los extremos de cada ramita. Tiene un solo pétalo y su tamaño es bastante pequeño.
- La aceituna u oliva es un fruto con hueso leñoso. Hay muchas clases de aceitunas, dependiendo de las variedades del olivo, pero en general se trata de un fruto ovalado, de color verde, que se vuelve negro al madurar.

Fonte: Fotografado pelas autoras (2024) e extraída de Ramos, Antonio (1983). *Naturaleza 6º E.G.B.* (Madrid: Santillana) p. 72.

Nesse caso, na seção de atividades, o aluno deve responder a perguntas sobre o trabalho realizado pelas pessoas na ilustração: “O que os agricultores da ilustração estão fazendo? Qual é a diferença entre as duas maneiras de desbastar a oliveira mostradas na ilustração? Normalmente, os desbastadores de oliveiras colocam uma lona sob a árvore. Por que você acha que eles fazem isso?” (Vadillo, 1983, p. 74).

Natureza e industrialização: das matérias-primas ao desenvolvimento e o meio ambiente

Antes do período atual, a industrialização parecia estar intimamente ligada ao trabalho, e não a outros fatores, como desenvolvimento, progresso ou riqueza. Como acontecia anteriormente com o trabalho, nas décadas de 1940 e 1950 o tema central eram as matérias-primas e, a partir de então, foram feitas alusões às fábricas onde as pessoas trabalhavam, não apenas no texto, mas também, e com muita frequência, por meio da linguagem icônica.

Foi durante os anos 1960 que a industrialização começou a ser tratada como um tema central nos livros didáticos. Um exemplo claro disso é o manual de 1967, onde “A indústria de peles” é destacada como um tema essencial. No início da lição, há uma referência direta aos animais, mencionando que “[...] a natureza dotou esses animais de peles para defendê-los do frio e também para proteção [...]” (Pozo; Andrés, 1967, p. 226). Entretanto, diferentemente das décadas anteriores, o tema central é a indústria. O conteúdo se concentra em explicar os tipos de indústria que existem; de fato, as ilustrações que envolvem o texto são todas de produtos de couro feitos nessa indústria (sapatos, bolsas, luvas etc.):

O setor de peles tem duas modalidades. Uma é a produção de peles. Isso consiste em preparar peles para a fabricação de casacos, mas nem todas as peles são adequadas para essa finalidade. A preferência é dada aos animais que têm peles macias, brilhantes e de cores bonitas. E a outra modalidade desse setor é o trabalho com a pele, a fabricação de couro, que depois é usado para fazer sapatos, cintos e outras coisas semelhantes (Pozo; Andrés, 1967, p. 226).

Na década de 1970, houve uma mudança significativa em várias editoras, impactando tanto os índices quanto o tratamento da natureza nos livros didáticos. A natureza passou a ser apresentada sob uma perspectiva mais biológica, separada das ações humanas. Um aspecto notável desse período é a crescente discussão sobre os efeitos da industrialização e da exploração humana sobre o meio ambiente. Exemplo claro disso pode ser encontrado em um manual de 1974, que aborda os impactos negativos que o homem, o progresso e a indústria tiveram sobre a natureza: “E, pouco a pouco, modificaram a paisagem para obter os materiais de que precisavam para viver. Os homens não pensavam nas consequências de seu trabalho e, muitas vezes, causavam grandes danos ao equilíbrio da natureza” (Equipo Editorial Santillana, 1974, p. 485).

Começa a aparecer também o modo como alguns governos tomam medidas para reduzir os danos causados ao meio ambiente. Assim, encontramos no conteúdo argumentos como os seguintes: “Os governos escutaram aos biólogos e ecologistas: em muitas paisagens são tomadas precauções em fábricas, automóveis e outras causas de envenenamento do ar” (Equipo Editorial Santillana, 1974, p. 485). Essa tendência se inicia na década de 1970, mas se consolida de forma mais clara e contundente durante os anos 1980, como mostraremos mais adiante.

Por outro lado, podemos observar uma evolução nos conteúdos relacionados à industrialização, de modo que, se até os anos 1960 eles se referiam principalmente à indústria de matérias-primas agrícolas ou pecuárias, como leite, milho ou seda, mais tarde foram introduzidos outros tipos de conteúdos relacionados a setores que impactam o desenvolvimento industrial do país, como as indústrias de conservas e têxteis. Na década de 1970, até mesmo temas relacionados à energia atômica começaram a ser abordados.

No período democrático (1980-1990), podemos observar que a categoria “industrialização” é a que mais sofre mudanças. Há uma diminuição nas alusões à indústria como um fator de crescimento e desenvolvimento do país, enquanto as explicações sobre seus efeitos no meio ambiente e na poluição se consolidam. Essas explicações podem ser agrupadas em uma nova categoria, que poderíamos chamar de “meio ambiente”, e que será objeto de análise em trabalhos futuros. Um exemplo dessa mudança é encontrado em um manual de 1983, que lista alguns fatores que afetam a qualidade de vida das pessoas.

Do ponto de vista das Ciências Naturais, a qualidade de vida de uma pessoa é grandemente influenciada pelas seguintes condições ambientais: a pureza do ar que respira; a qualidade e a quantidade da água que utiliza tanto para uso pessoal quanto para irrigação dos campos; as condições do solo em que vive; o estado, a conservação e a riqueza dos alimentos que ingere; o uso que faz dos animais, das plantas e de todos os recursos que a natureza fornece; o equilíbrio do ecossistema do qual faz parte (Vadillo, 1983, p. 159).

Alguns manuais até falam especificamente do código de comportamento que os seres humanos devem ter em relação à natureza (Romero, 1989).

Figura 3 – O código de comportamento



Fonte: O código de comportamento em Romero, Francisco (1989). *Natureza 5º E.G.B.*, (Madri: Santillana. p. 96). Fotografia das autoras.

No entanto, e apesar dessas mudanças, ainda persistem, embora de forma minoritária e mais sutil, as alusões ao progresso relacionado com o desenvolvimento tecnológico e sua contribuição para a indústria, especialmente para a indústria agrícola:

Até recentemente, há cerca de 50 anos, em nosso país, a terra era arada com a ajuda de animais, enquanto o trabalho de plantio e colheita dependia dos esforços do homem. [...] Hoje, as modernas colheitadeiras combinam toda uma série de tarefas, como colheita, ceifa e debulha, em uma única unidade. Novas variedades de sementes, uso maciço de tratores, irrigação e diferentes maquinários compõem o cenário da agricultura moderna atual. A aplicação dessa tecnologia e do desenvolvimento industrial provocou uma mudança notável nas ocupações da maioria da população. Há cem anos, quase quatro quintos da população dos países industrializados trabalhavam na agricultura [...]. Hoje a situação é completamente inversa, mas a produção per capita dos trabalhadores agrícolas é consideravelmente maior do que há cem anos (Equipo Almenar, 1986, p. 240).

Natureza e utilidade para os seres humanos

Nesta seção, analisamos a “utilidade” na medida em que os conteúdos referentes à natureza são apresentados principalmente como úteis ou não para os seres humanos. Durante o período da ditadura de Franco, observou-se uma evolução significativa na forma como o conteúdo sobre a natureza era apresentado. Por exemplo, ao comparar um livro didático da década de 1940 com outro da década de 1970, notamos mudanças notáveis na abordagem de um tema como o sol. No primeiro caso, o conteúdo é apresen-

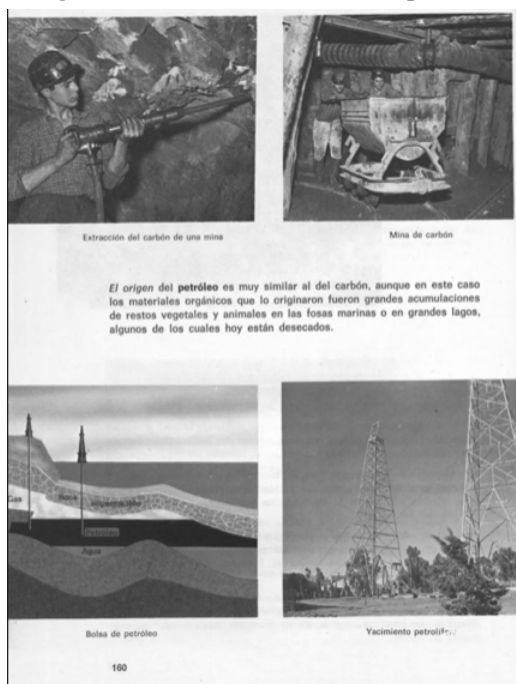
tado de maneira mais objetiva e científica, focando aspectos astronômicos como o nascer e o pôr do sol, bem como o movimento da Terra em torno dele. Em contraste, o livro didático da década de 1970 não só cobre essas características, mas também destaca a utilidade do sol como fonte de energia e sua importância na produção de combustíveis, refletindo uma abordagem mais integrada à função prática dos elementos naturais na vida humana.

O exemplo a seguir foi extraído de um livro didático da sexta série da EGB. A lição intitulada “O sol como fonte de energia” contém vários títulos que explicam a utilidade do sol nesse aspecto. Ele começa fazendo alusão à sua função como fonte de radiação, já que “[...] *o sol é a fonte* de onde procedem as imensas quantidades de energia que o homem precisa para a indústria e para sua vida” (Quijada, 1953, p. 157, grifos das autoras). Essa energia – explica – chega até nós na forma de radiação. Mais adiante, em outra seção, o livro se refere à utilidade do sol como fonte de carvão e petróleo:

O carvão e, em maior escala, o *petróleo*, são os dois combustíveis mais consumidos atualmente. Vimos como a luz solar possibilita que as plantas verdes realizem a fotossíntese; bem, é por causa das plantas que o carvão existe, e é por causa das plantas e dos animais de outras épocas geológicas que o petróleo está disponível hoje (Quijada, 1953, p. 159, grifos do original).

O texto é acompanhado por imagens de extração de carvão e petróleo, como podemos observar na Figura 4, representada a seguir.

Figura 4 – Extração de carvão e petróleo



Fonte: O sol como fonte de energia. Imagens da extração de carvão e petróleo. Extraído de Quijada Gómez, Antonio (1973). *Nosotros y la Naturaleza* 6º E.G.B. (Zaragoza: Editorial Luis Vives, p. 160). Fotografia das autoras. 4

Outro exemplo de como o conteúdo de Ciências Naturais é apresentado em termos de sua “utilidade” para os seres humanos é a lição sobre insetos em um livro didático da quinta série da EGB. Nela, as principais informações referem-se à sua influência na economia e na saúde:

Os insetos são classificados em dois grupos principais: Prejudiciais, como gafanhotos, filoxera, pulgões etc. Eles são combatidos por meio de inseticidas. Benéficos, como a abelha, que nos fornece cera e mel, e a borboleta da seda, que nos

fornece casulos de seda. Esses insetos são elementos importantes na economia de cada país, devido aos produtos que fornecem (Álvarez, 1972, p. 78, grifos do original).

Um terceiro exemplo pode ser encontrado em um livro didático para o sexto ano da EGB, no qual é mencionada a utilidade das comunidades vegetais (florestas, matas etc.). Ao longo da lição, encontramos parágrafos como o seguinte, em que se explica o benefício econômico que pode ser extraído das florestas: “A *floresta* é dominada por árvores. É de grande interesse econômico porque fornece madeira, carvão, cortiça, celulose, frutas, etc. Também purifica o ar” (Legorburo, 1975, p. 74, grupos do original). Também é mencionado o pouco benefício que é extraído da exploração do mato: “A exploração do mato é mínima: instalam-se colméias e obtêm-se essências aromáticas, que depois são usadas em perfumaria. Na verdade, não tem nenhuma importância econômica real” (Legorburo, 1975, p. 77).

Na década de 1980, uma mudança importante foi observada na categoria “utilidade”. Essa forma de apresentar informações é mantida – embora diminua em frequência –, mas parece estar associada principalmente a combustíveis e fontes de energia, como gás, carvão ou petróleo:

Além do carvão e do petróleo, outros combustíveis estão se tornando cada vez mais usados. Um dos mais importantes é o gás, que está preso no subsolo e é obtido, como o petróleo, por meio de perfurações na crosta terrestre. Ele é usado em motores de automóveis, na indústria e em residências, especialmente em cozinhas (Equipo Diseño Didáctico, 1982, p. 78).

Após a crise do petróleo de 1973, os livros didáticos do final dos anos 1970 e dos anos 1980 abordaram os problemas decorrentes do esgotamento das fontes de energia não renováveis, aludindo, ao mesmo tempo, a formas alternativas de energia que

poderiam resolver o problema. “O homem usa muitas fontes de energia a seu favor. Hoje em dia se fala da crise energética e do esgotamento dos recursos naturais e, no entanto, uma das mais importantes fontes de energia, a energia solar, é pouco utilizada pela humanidade” (Romero, 1983, p. 108).

Faz-se referência direta às fontes renováveis de energia: “Fontes renováveis de energia são aquelas cuja quantidade é praticamente inesgotável, de tal forma que o homem pode utilizá-las tão intensamente quanto necessite” (Romero, 1983, p. 111). Tais fontes são consideradas uma alternativa a ser estudada para solucionar a previsível crise energética: “Também podemos obter energia do vento (energia eólica), do calor interior da Terra (geotérmica) e das marés. A pesquisa desses tipos de energia poderia resolver a crise energética no futuro” (García *et al.*, p. 70). Nesse sentido, além de ser usado “para a pesca e para a exploração de recursos minerais” ou como “um meio de comunicação e comércio” (Equipo Aula 3, 1984, p. 42), o mar é de interesse para os seres humanos porque é uma fonte inesgotável de energia:

O poder das marés pode ser usado pelo homem para gerar energia. Isso é obtido pela passagem da água do mar, em seus movimentos de subida e descida, por uma espécie de canal no qual foi instalado um mecanismo que começa a funcionar com a passagem da água e aciona um gerador que produz eletricidade. Entretanto, há muito poucas áreas no mundo onde a energia das marés é usada para produzir eletricidade. A energia das marés não forneceria grandes quantidades de energia, mas poderia ajudar a conservar os escassos recursos naturais de nosso planeta (Equipo Diseño Didáctico, 1982, p. 80).

Por sua vez, as explicações sobre animais e plantas referem-se, em sua maioria, exclusivamente à sua biologia, nutrição etc., com pouca ou nenhuma referência ao seu uso.

Síntese e reflexões finais

Durante a ditadura franquista, os livros didáticos apresentavam a natureza enfatizando sua utilidade para os seres humanos, em vez de explorar suas características biológicas. Na década de 1980, no entanto, a tendência mudou para um foco maior nos aspectos científicos da natureza. Assim, a década de 1970 pode ser vista como um período de transição, no qual coexiste a continuidade com as abordagens do início do período franquista e a introdução de novas perspectivas. Essas mudanças sinalizam uma transição gradual em direção à concepção mais moderna do desenvolvimento industrial, que caracteriza tanto o final do período franquista quanto a era da transição.

Até a década de 1960, as referências ao trabalho e à indústria nos conteúdos relacionados à natureza eram predominantemente centradas nas matérias-primas, refletindo o interesse principal nesse aspecto. Dado o papel crucial da agricultura na economia do país, não é surpreendente que os livros didáticos da época destacassem matérias-primas do setor agrícola, como trigo, milho e leite. As referências ao trabalho associadas a essas matérias-primas frequentemente apareciam na forma de imagens ou ilustrações, retratando camponeses realizando atividades agrícolas. Naquela época, a utilidade da natureza era mais relacionada ao produto final, que podia ser ligeiramente manipulado pelo homem, do que à atividade industrial que o processava. Assim, conceitos como o trigo alimentando-nos, o sol fornecendo luz e calor, e a água sendo essencial para a vida ilustravam a função prática da natureza em vez de seu papel na industrialização.

Com a ascensão do desenvolvimentismo na década de 1960, a ênfase mudou da agricultura para a indústria. A atividade industrial, o trabalho e as profissões passaram a ser o foco de muitas

aulas de Ciências Naturais, sem que a matéria-prima agrícola fosse totalmente abandonada. Essa transformação já é visível na legislação educacional, como demonstram os Questionários Nacionais de 1965, que introduzem conteúdos que aludem diretamente a indústrias e profissões relacionadas ao processamento de matérias-primas e à economia nacional, como a indústria do couro, a pesca e sua preservação, a viticultura e a produção de vinho, e a extração de azeite. Essas referências ao trabalho frequentemente possuem um tom propagandístico, exaltando aspectos como o heroísmo e o perigo, enquanto sublinham a importância desses setores para a economia do país. A partir desse período, a utilidade de elementos naturais começou a ser discutida com base em sua exploração industrial, particularmente no caso das fontes de energia.

Na década de 1970, ocorreu uma mudança importante que se consolidou na década de 1980 e afetou particularmente o tratamento dado à natureza nos livros didáticos de algumas editoras, de um ponto de vista mais relacionado à biologia e menos à perspectiva do uso humano. Essa mudança é perceptível, em especial, nas referências à indústria que, a partir dessa época, começam a incluir informações sobre os danos causados pela atividade industrial humana ao ambiente natural e ao esgotamento de fontes de energia não renováveis.

A partir da década de 1980, houve um declínio no número de referências ao trabalho, que foi acompanhado por uma grande mudança conceitual: as pessoas não trabalhavam mais simplesmente para sobreviver ou para contribuir com o crescimento econômico do país, mas para viver melhor e “aproveitar a vida”. As profissões que aparecem nos livros escolares exigem qualificações mais altas e um treinamento mais especializado (médicos, cientistas etc.), o que é óbvio se levarmos em conta as mudanças ocorridas em nível

social e o aumento da taxa de matrícula escolar juntamente com a extensão da escolaridade obrigatória até os 14 anos. Também de acordo com a atividade econômica do país, as profissões associadas ao mundo rural, como a agricultura, são cada vez menos mencionadas como trabalho, mas não como um setor resultante do progresso e do desenvolvimento tecnológico. A agricultura ainda é necessária, mas não depende mais do agricultor.

Gostaríamos de concluir com uma observação sobre as fontes utilizadas em nossa análise. Na pesquisa sobre a relação entre natureza, trabalho, industrialização e utilidade refletida nos livros didáticos escolares, a maior parte dos exemplos provém de livros didáticos de Ciências Naturais. No entanto, nossa análise revelou que, na década de 1990, esses livros passaram a se concentrar mais em aspectos físicos e biológicos, deixando de lado as dimensões humanas e ambientais – sendo “ambiental” entendido como uma abordagem sistêmica. Portanto, sugerimos que futuros estudos sobre o tema considerem livros didáticos de Ciências Sociais, que frequentemente abordam com mais profundidade os aspectos econômicos e geográficos da natureza.

REFERÊNCIAS

Abad Balboa, C., García Delgado, J. L., & Muñoz Ciudad, C. (1994). La agricultura española en el último tercio del siglo XX: Principales pautas evolutivas. Em J. M. Sumpsi Viñas (Coord.), *Modernización y cambio estructural en la agricultura española* (pp. 69-126). Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.

Álvarez, A., & otros. (1972). *Nuestro mundo 5º E.G.B.* (4ª ed.). Miñón.

Carreras, A., & Tafunell, X. (Coords.). (2005). *Estadísticas históricas de España. Siglos XIX y XX*. Fundación BBVA.

Díez, F. (2001). *Utilidad, deseo y virtud. La formación de la idea moderna del trabajo*. Península.

Equipo Almenar. (1986). *Espora CC. Naturales*, 8º E.G.B. Anaya.

Equipo Aula 3. (1984). *Bóveda C. Sociales* 8º E.G.B. Anaya.

Equipo Diseño Didáctico. (1982). *Ciencias de la Naturaleza* 5º E.G.B. Anaya.

Equipo Editorial Santillana. (1974). *Consultor 5. Libro de consulta básico*. Santillana.

Escolano, A. (1998). La segunda generación de manuales escolares. Em A. Escolano (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 19-48). Fundación Sánchez Ruipérez.

García, E., & otros. (1979). *Ciencias de la Naturaleza* 7 E.G.B. Interduc.

Legorburu Igartúa, P. (Dir.). (1975). *Ciencias de la Naturaleza* 6º. S.M.

Ley General de Educación. (1970). *Boletín Oficial del Estado*, 187, 6 de agosto.

Marx, K. (2008). *El Capital. Crítica de la economía política. Tomo I: El proceso de producción del capital* (Vol. 1). Siglo XXI editores.

Milito, C., & Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón*, 65(4), 135-148.

Munakata, K. (2017). Os padrões dos livros de lições de coisas. *Educação e Fronteiras On-line*, 7(19), 91-103.

Novo, M. (2003). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Universitas.

BOE. Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias. *Boletín Oficial del Estado*, 229, 24 de septiembre.

BOE. Orden por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, 293, 8 de diciembre de 1970.

Pozo, A. del, & Andrés, M. C. (1967). *Nosotros y el mundo* 3 (4ª ed.). HSR.

Puelles, M. de. (2010). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Tecnos.

Quijada Gómez, A. (1973). *Nosotros y la Naturaleza 6º E.G.B.* Editorial Luis Vives.

Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, 280, 22 de noviembre.

Romero, F. (1983). *Naturaleza 6º E.G.B.* Santillana.

Vadillo, E., & otros. (1983). *Naturaleza 6 Educación General Básica*. Santillana.

Valls, J. (1973). *Libro de consulta Ciencias de la Naturaleza 6º E.G.B.* Casals.

Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186(septiembre-octubre), 23-36.

Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons.

Os livros didáticos de Sociologia no Brasil

Ana Martina Baron Engerroff

Introdução

Tratar de livros didáticos no contexto brasileiro é uma tarefa complexa, não pela falta de conhecimento ou difusão dessas obras, mas devido à sua natureza controversa. Os livros didáticos circulam no país há muito tempo, possivelmente sendo uma das formas mais antigas de escrita (Lajolo; Zilberman, 2011). Eles desempenham um papel central nas políticas educacionais, que são moldadas por legislações sobre educação e pela regulação desses materiais desde o período colonial. Ao longo do tempo, instituições como o Instituto Nacional do Livro Didático (INL) e a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), nas décadas de 1930 e 1940, seguidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir da década de 1980, destacam a importância estratégica desses materiais. Além disso, os livros didáticos estão no centro de disputas de mercado (Cassiano, 2013), mobilizando uma vasta gama de atores sociais – autores, editoras, avaliadores, estudantes, professores, entre outros – e atribuindo significados variados ao conhecimento escolar e às disciplinas. Suas múltiplas funções (Choppin, 2009) asseguram que os livros didáticos permaneçam em constante disputa nos diferentes espaços sociais.

Nessa ótica, os livros didáticos de Sociologia no Brasil (ou de Ciências Sociais, abarcando a tríade Antropologia, Ciência Política e Sociologia)⁶⁰ também se encontram nessa complexa rede pois, afinal, inserem-se no contexto de produção de bens culturais e simbólicos (Bourdieu, 2015). A presença desse tipo de material precede a institucionalização da Sociologia no país, seja no ensino básico, seja no ensino superior, tendo em vista sua produção, pelo menos, desde a década de 1910, como indicam estudos de Meucci (2011), Bodart e Marchiori (2021) e Engeroff (2023a), alcançando os dias atuais especialmente pela inserção, desde 2012, no PNLD. Anota-se que a produção de livros didáticos de Sociologia andou junto à construção de diferentes modelos educacionais e, dessa forma, passou por modificações substantivas ao longo do tempo, movimentando outras funções a esses artefatos culturais. Funcionam, portanto, como mediadores das relações de ensino-aprendizagem, na rotinização de uma nova área do conhecimento (Meucci, 2011), na legitimação de novos sujeitos (autores, cânones, editores etc.) e de um campo científico (Engeroff, 2017a), ou seja, são perenes e múltiplos (Sarandy, 2004).

Este capítulo tem como objetivo explorar a valorização dos livros didáticos de Sociologia como elementos fundamentais para o subcampo do Ensino de Sociologia e Ciências Sociais. Inicialmente, será realizado um panorama histórico desses materiais no Brasil, tomando como referência a categoria de “gerações” de livros didáticos de Sociologia proposta por Maçaira (2017, 2020), e refletindo sobre a

⁶⁰ Neste trabalho, será utilizada a expressão “livros didáticos de Sociologia”, entendendo que se trata da categoria que faz menção à disciplina/unidade curricular voltada para o ensino básico, sem, porém, excluir obras que digam respeito a outros níveis de ensino. Sobre a discussão da definição de livros didáticos, ver Engeroff (2023b).

possibilidade de uma nova geração emergente nos dias atuais. Em seguida, serão destacados dados sobre as pesquisas relacionadas a esses livros no Brasil, com base no estudo de Engerroff (2017b), atualizando essas informações e conectando-as à perspectiva geracional. Com a análise, busca-se compreender as múltiplas funções desempenhadas pelos livros didáticos de Sociologia e seu potencial em diversos contextos educacionais.

As gerações de livros didáticos de Sociologia

Os livros didáticos de Sociologia, assim como de outras áreas do conhecimento, são tipos de materiais que, como afirmou Bittencourt (2008), são aparentemente fáceis de identificar, mas de difícil definição. Uma das razões é a sua variabilidade ao longo do tempo, satisfazendo diferentes modelos educacionais, mercadológicos, estéticos, tipográficos, conceituais, culturais, ideológicos, políticos, legais, enfim, elementos que marcaram a produção dos livros didáticos em sua forma, distribuição e usos. Por isso, a tentativa de aproximar a história dos livros didáticos com a história do ensino da Sociologia no Brasil, por meio dessas obras, compreende essa gama de referências.

Nesse sentido, a periodização realizada por Maçaira (2017) é um bom ponto de partida para a melhor visualização dos momentos do livro didático de Sociologia no Brasil. Inspirada na cronologia de livros didáticos apresentada por Circe Bittencourt⁶¹,

⁶¹ Circe Bittencourt é uma das principais estudiosas dos livros didáticos no Brasil, à frente do projeto LIVRES, na Universidade de São Paulo (USP), que cataloga esse tipo de obra no Brasil. A cronologia dos livros didáticos consta em uma comunicação intitulada “História das edições e circulação de livros

Maçaira (2017) apresentou uma profícua caracterização, entrelaçando na trajetória da Sociologia Escolar e compondo “gerações de produção” de livros didáticos de Sociologia.⁶² Contudo, Maçaira (2017) denominou os livros de Sociologia “Escolar”, ao mesmo tempo que englobou tipos de obras utilizadas ou produzidas para diferentes níveis de ensino (básico, superior e de formação de professores).

Assim, a primeira geração engloba os livros escritos entre os anos de 1920 e 1940, período em que se estimulou a produção nacional de manuais e compêndios didáticos em substituição aos estrangeiros, compondo currículos para o ensino da Sociologia, entrada e consagração de autores, organização temática, conceitual e de pesquisa. Enfim, elaborou-se uma série de obras de síntese da Sociologia Escolar até então dispersa, revelando também as disputas ideológicas no campo em formação.

Essa fase coincide, portanto, com a institucionalização da Sociologia Escolar (em 1925, com a Reforma Rocha Vaz e, posteriormente, em 1931, com a Reforma Francisco Campos)⁶³ e da

didáticos”, apresentada no Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História, ocorrido em 2007, na Faculdade de Educação da USP.

⁶² Fazendo o paralelo com a caracterização de Circe Bittencourt anteriormente anotada, a primeira fase dos livros didáticos no Brasil é marcada pela intensa importação de livros estrangeiros e suas primeiras traduções e adaptações, ainda no século XIX. Somente em uma segunda fase, já no século seguinte, haveria a nacionalização desse tipo de obra, inclusive com a instalação de livrarias e editoras que modificaram a forma de produção das obras didáticas no Brasil, reverberando nos manuais de Sociologia. A terceira fase, por sua vez, é marcada pelas políticas públicas educacionais e dos livros, já a partir dos anos de 1980-1990.

⁶³ Sem esquecer das experiências pontuais da Sociologia no Brasil em décadas anteriores, no âmbito escolar e no ensino superior, conforme indicam Bodart e Cigales (2021) e descrito por Engerhoff (2023a).

disciplina no ensino superior (em 1933, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo), colaborando, junto a outras iniciativas, com o processo de rotinização dos conhecimentos sociológicos no país, conforme indica Meucci (2011). Por conta desse processo, Maçaira (2017) entende que a primeira geração de livros didáticos é interrompida pela retirada da obrigatoriedade da Sociologia dos quadros escolares com a Reforma Capanema (1942), mantendo a disciplina no ensino superior e ofertada na Escola Normal.⁶⁴ Sendo assim, os livros didáticos continuariam a ser produzidos e reeditados, porém voltados essencialmente para esses níveis de ensino.

Pondera-se, como colocado anteriormente, que foram incluídos nessa geração livros produzidos ou utilizados para o secundário, para o ensino superior ou mesmo para a formação de professores (Escola Normal), de modo que, em se tratando de livros “escolares”, era necessário restringir as obras voltadas apenas para a formação básica. Ao mesmo tempo, nesse período de produção de livros didáticos nem sempre ficou evidente o destino de utilização das obras ou a intencionalidade das editoras e autores.

A segunda geração, por sua vez, representa a retomada dos livros de Sociologia Escolar a partir da década de 1980, caminhando até meados dos anos 2000, período em que a Sociologia foi gradativamente (re)inserida no currículo da educação básica. Foi um período de intensa luta para que os estados brasileiros tornassem obrigatória a disciplina de Sociologia no ensino médio,

⁶⁴ A Sociologia permanece no ensino das Escolas Normais, notadamente com a legislação promulgada em 1946, pelo Decreto nº 8.530, “Lei Orgânica da Escola Normal”, seguindo como disciplina de “Sociologia Educacional”.

produzindo-se diversas legislações e documentos curriculares (estaduais e federal) atinentes ao ensino da Sociologia, como melhor resume Silva (2010). Neste tocante, os livros didáticos de Sociologia foram novamente publicados, no contexto de um mercado editorial em transformação, especialmente pela abertura ao capital internacional (Cassiano, 2013).

Além disso, mobilizando a comunidade sociológica interessada no ensino, algumas obras foram elaboradas como resultados de projetos de extensão e parcerias de pesquisadores, resultando em livros didáticos que ganharam grande projeção nas décadas seguintes.⁶⁵ No entender de Sarandy (2004), esses livros ainda tinham características dos manuais para o ensino superior, mas, de outra ponta, são os gérmenes para os modelos que seguirão na próxima geração de livros.

A terceira geração de livros didáticos de Sociologia identificada por Maçaira (2017) resulta da obrigatoriedade da disciplina a partir da Lei nº 11.684, de 2008, que incluiu a Sociologia em todos os anos do ensino médio. Assim, a disciplina passou a participar das políticas educacionais, como a do livro didático, especificamente o PNLD, compondo as edições de 2012, 2015 e 2018.⁶⁶ Na primeira edição, apenas duas obras foram aprovadas, passando em 2015 para seis

⁶⁵ Por exemplo, os livros do autor Nelson Dácio Tomazi e das autoras Maria Aparecida Bridi e Silvia Maria de Araújo, que passaram a integrar os editais do PNLD. Além disso, há obras de grande repercussão, apesar de não comporem os editais seguintes, como a da autora Cristina Costa (Maria Cristina Castilho Costa), intitulada *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*, publicada primeiramente em 1986 e reeditada até os dias de hoje.

⁶⁶ Atenta-se que o edital do PNLD geralmente é publicado dois anos antes, podendo-se dizer, portanto, que a entrada da Sociologia no programa foi em janeiro de 2010, quando da chamada pública.

obras e, na edição de 2018, cinco obras, apresentando pouca renovação em relação ao seu conjunto.

Destaca-se que, por conta do programa, os livros didáticos de Sociologia passaram a ter a sua elaboração voltada para a aprovação das obras. Os requisitos para a participação e a aprovação nos editais são rigorosos, modificando as formas de produção dos livros didáticos não só em relação à diagramação, à estética e aos conteúdos, mas também quanto à entrada de editoras atentas a esse tipo de material e ao interesse de novos autores ao mercado em expansão, além de outras questões que circundam o programa.

Também por conta da obrigatoriedade da Sociologia, uma série de documentos curriculares foram produzidos ao longo dos anos 2000 – destacando as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2008 –, incluindo-se nos livros cada vez mais a presença dos conhecimentos das três áreas das Ciências Sociais no Brasil, a discussão das especificidades da disciplina escolar e apresentando, assim, novos sentidos ao ensino de Sociologia por meio dos títulos didáticos (Engeroff, 2017a).

A entrada da Sociologia no PNLD, de fato, impactou não só a produção de livros didáticos para a disciplina, mas também as pesquisas sobre o seu ensino, causando certa tensão em relação aos limites e às possibilidades desses materiais, reflexionando novamente sobre “a questão do livro didático”⁶⁷. Outrossim, parte

⁶⁷ Fazendo alusão às discussões em torno dos livros didáticos, ao longo dos anos, que os colocam em xeque, como um “problema do livro didático” – expressão utilizada pela Comissão Brasileira do Livro (CBL), em artigo publicado em 1951, ou “livro didático em questão”, dado como mercadoria, na proposta por Freitag, Motta e Costa (1993). Sobre o percurso do livro didático no Brasil, ver Engeroff (2023a).

dessas discussões foram atropeladas pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, que abruptamente modificaram a organização e as propostas dessa etapa de ensino, refletindo na oferta da Sociologia nos três anos do ensino médio e flexibilizando o currículo.

Destaca-se que a imposição da reforma acontece na égide de governos autoritários e sem diálogo com educadores e comunidades que estavam atentas às propostas de uma base nacional e que diuturnamente discutem a necessidade de modificações no ensino – inclusive com a revogação do teto de gastos para a área. Assim, revela-se uma agenda conservadora para a educação (Silva; Lima, 2021), bem como consequências negativas para o ensino da Sociologia (Oliveira, 2023).

Sem adentrar no formato da reforma e de suas implicações estaduais, importa aqui mencionar que, tomando a organização do ensino por meio de áreas do conhecimento, a Sociologia passou a integrar a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) – junto à Filosofia, à História e à Geografia –, de modo que o edital do PNLD que sucedeu a reforma passou a considerar esse formato de áreas para a edição das obras didáticas, além de outras e profundas alterações na concepção dos livros.

Em síntese, o edital de 2020 do PNLD para o ensino médio (portanto, PNLD 2021) previu a separação da avaliação, da aprovação e da distribuição dos livros didáticos por objetos, sendo: Objeto 1: Projetos Integradores e Projetos de Vida; Objeto 2: Livros didáticos por área do conhecimento; Objeto 3: Obras de formação para professores e gestores; Objeto 4: Recursos digitais;

Objeto 5: Obras literárias.⁶⁸ Dessa forma, as obras contendo os conhecimentos próprios da Sociologia foram diluídas transversalmente ou interdisciplinarmente⁶⁹ nesses objetos, em conjunto na sua área do conhecimento (as CHSA).

No Objeto 1, as CHSA devem incluir pelo menos uma obra como Projetos Integradores, conforme indicado no edital, podendo também incorporar obras relacionadas ao Projeto de Vida. No Objeto 2, a Sociologia é abordada por meio de obras didáticas das CHSA, que incluem tanto o livro do estudante quanto o do professor, disponíveis em versões impressas e digitais. Esses materiais devem ser organizados em seis volumes, contemplando temáticas contemporâneas relevantes para a juventude. Além disso, o Objeto 3 deve apresentar uma obra de formação específica para as CHSA; o Objeto 4 deve incluir videoaulas e itens de avaliação resolvidos e comentados, que abordem as CHSA; e, por fim, no Objeto 5, as obras literárias devem estabelecer um diálogo com a Sociologia e a Antropologia.⁷⁰

Portanto, observa-se que os livros didáticos de Sociologia, anteriormente classificados como pertencentes a uma terceira geração, parecem não mais se sustentar diante da nova configuração do ensino e das mudanças nos livros didáticos. Considerando as recentes

⁶⁸ Há outras modalidades de PNLD que podem contemplar a Sociologia, como as coleções para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), aqui não especificadas.

⁶⁹ Pondera-se o uso dos dois conceitos, sendo necessário analisar cada conjunto de obras para entender como a Sociologia se apresenta e, além disso, é fato que os documentos e as legislações atinentes ao ensino médio não definem de forma precisa as duas terminologias, prejudicando a verificação das intencionalidades pedagógicas e de ensino.

⁷⁰ No Objeto 2 foram aprovadas 14 coleções da área das CHSA (com seis volumes, cada) e 10 volumes das CHSA em diálogo com a Matemática.

reformas do ensino médio, a implementação da BNCC e as diretrizes do PNLD, surge a questão, levantada por Maçaira (2020), sobre a possibilidade de haver o surgimento de uma nova (quarta) geração de livros didáticos de Sociologia. Contudo, essa questão só poderá ser plenamente respondida por meio de pesquisas mais recentes e aprofundadas sobre esses materiais.

Além disso, é importante reconhecer que a Reforma do Ensino Médio, a aprovação da BNCC, os editais e os currículos estaduais não são processos consensuais e imunes a disputas; pelo contrário, têm gerado ampla resistência. Nesse contexto de disputas, está em tramitação a nova Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Câmara dos Deputados em março de 2024, que prevê a ampliação da carga horária da formação básica e a reintrodução de disciplinas em todos os anos escolares. Com isso, o próximo ciclo do PNLD (2026-2029) já conta com um edital provisório que retoma o formato de unidade curricular para as obras didáticas. Isso levanta a possibilidade de um retorno dos livros didáticos de Sociologia, o que poderia marcar o início de uma nova (quinta) geração de livros.

As pesquisas sobre os livros didáticos de Sociologia

A organização dos livros didáticos de Sociologia por geração auxilia na reconstrução da trajetória dessas obras no país (assim como da própria Sociologia Escolar) e também arranja parte dos interesses das pesquisas sobre esses objetos, uma vez que é possível identificar que cada geração se vincula às subcategorias de interesse do subcampo do ensino de Ciências Sociais. No entanto, há que se considerar que a própria natureza dos livros didáticos, que se vinculam a interesses de diversos espaços sociais (escolar,

educacional, político, econômico, acadêmico etc.), dispersam a produção científica sobre eles.

Além disso, quando se trata do ensino de Sociologia, a própria trajetória da disciplina no ensino secundário, marcada por idas e vindas dos currículos obrigatórios e vinculada no mais das vezes à formação profissional ou para ingresso no ensino superior, conformou as pesquisas aos departamentos vinculados às disciplinas ligadas à formação de professores/licenciatura, como observa Handfas (2017). Assim, muitas das produções envolvendo esses materiais ficaram restritas ao campo da Educação, em detrimento do espaço das Ciências Sociais, dificultando o seu mapeamento e a apreensão de características e sentidos para a área, ou ainda constando em áreas mais distantes.

O delineamento de um espaço social próprio do ensino de Ciências Sociais/Sociologia ampliou as investigações em torno dessa temática e, portanto, daquelas interessadas nos livros didáticos. Há diversos estados da arte que recuperam a produção de trabalhos sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia, como mais recentemente envolvendo as teses e dissertações pesquisadas por Bodart e Cigales (2017), na investigação dos livros coletâneas (Eras, 2015), nos dossiês temáticos feito por Brunetta e Cigales (2018), no mapeamento de artigos realizado por Bodart e Tavares (2020) e nos balanços dos Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia, de Oliveira (2016). Portanto, por meio dessas múltiplas produções se reforça a expansão e o crescimento da área, por razões especialmente percebidas por Handfas (2017) – embora ainda periférica nas relações hierárquicas acadêmicas.

Especificamente observando a produção sobre os livros didáticos de Sociologia, localizam-se diversos trabalhos que se dedicaram a esses objetos nos eventos acadêmicos, dossiês voltados

para a área, artigos em revistas científicas no âmbito do ensino das Ciências Sociais e trabalhos de pós-graduações *stricto sensu*. Nesse sentido, destaca-se a visibilização dos espaços de consolidação da temática: a) os balanços dos GTs de Livros Didáticos ocorridos no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), apresentados por Handfas e Bispo dos Santos (2013), Handfas (2016), Goulart e Sousa (2018), Maçaira e Pereira (2021), e o retorno do GT nas sétima e oitava edições do evento⁷¹; b) os artigos em periódicos científicos, dentre os quais se destacam os 52 publicados entre os anos de 2001 e 2020, conforme levantamento realizado por Bodart (2021); c) as dissertações e teses relacionadas ao tema, totalizando 30 trabalhos entre os anos de 1996 e 2017, de acordo com o mapeamento de Engerhoff (2017b), além de dezenas de outros estudos sobre livros didáticos de Sociologia publicados posteriormente.

Considerando esses elementos, será feita uma análise das teses e dissertações que abordaram o livro didático de Sociologia como objeto de pesquisa, atualizando o levantamento anterior realizado por Engerhoff (2017b). Este trabalho abrange os dados mais antigos disponíveis nas bases e bancos de dados digitais, identificando a primeira pesquisa sobre livros didáticos de Sociologia em 1996 e estendendo a análise até dezembro de 2023.⁷²

⁷¹ Eventos ocorridos de forma *on-line* em 2021 (coordenadores: Julia Polessa Maçaira, Thiago Ingrassia Pereira e Ana Martina Baron Engerhoff) e em 2023 (Julia P. Maçaira e Ana Martina B. Engerhoff).

⁷² Levantamento realizado ao longo dos anos de 2017 e 2024, a partir da combinação de campos de pesquisa “livro didático”, “Sociologia”, “manual”, “Ciências Sociais”, nas seguintes plataformas: a) banco de teses e dissertações contido e disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses/>; b) portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),

Considera-se que esses dados mais gerais oferecem um panorama das investigações sobre os livros didáticos de Sociologia e pistas para a compreensão dos próprios objetos em relação ao ensino de Sociologia, destacando-se alguns quantitativos.

Quadro 1 – Teses e dissertações defendidas entre 1996-2023

Tipo	1996-2012 (antes do PNLD)	2013-2023	TO-TAL
Teses	3	11	14
Dissertações	10	28	38
Dissertações do Mestrado Profissional ⁷³	-	37	37
Total	13	76	89

Fonte: Elaboração da autora com base em Engeroff (2017b).

Conforme o Quadro 1, verifica-se que, após a entrada da Sociologia no PNLD em 2012, as pesquisas sobre esse tipo de material se multiplicaram, de modo que, se em pouco mais de 15 anos havia apenas 13, nos 10 anos seguintes esse número aumentou para 76 investigações dedicadas aos livros didáticos de Sociologia. Esse quantitativo foi significativamente influenciado pelos rearranjos no subcampo e pelas políticas educacionais relacionadas ao ensino de Sociologia, como a obrigatoriedade da disciplina

disponível em: <http://bdt.d.ibt.br/vufind/>; e c) o banco de teses e dissertações sobre o ensino de Sociologia mantido por Bodart (2020) e disponível em: <https://cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia/>.

Atenta-se que é comum haver diferenças nos dados apresentados em razão da disponibilização dos materiais.

⁷³ Os mestrados profissionais em Sociologia (ProfSocio), em nível de pós-graduação *stricto sensu*, foram criados em 2012 visando qualificar professores de Sociologia que atuam na educação básica, possuindo forte impacto na configuração do subcampo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais e na produção envolvendo os livros didáticos da área. Atualmente, possui nove instituições associadas, com sede na Universidade Federal do Ceará (UFC).

nos currículos escolares, sua inclusão no PNLD, a ampliação das licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia, a expansão dos programas de pós-graduação em Ciências Sociais e a criação dos mestrados profissionais em Sociologia.

Ademais, é importante mencionar que o ano de 2020 é o que mais possui trabalhos publicados, justamente no período da pandemia da Covid-19, contando com 23 trabalhos (três de doutorado, quatro dissertações e 16 dissertações do ProSocio), ou seja, $\frac{1}{4}$ dos trabalhos se deu no auge da configuração da terceira geração de livros didáticos de Sociologia, voltados para o PNLD. Assim, os trabalhos, ainda que não versassem sobre o PNLD 2021 (mas sobretudo quanto às versões anteriores do programa), foram movimentados pela nova configuração dessa política de governo.

Por um lado, é esperado que os livros didáticos aprovados pelo programa governamental se tornem o foco principal de pesquisa, dado seu papel crucial nas políticas para as escolas públicas, envolvendo mobilização de investimentos, distribuição e propaganda. Esses livros frequentemente são os únicos materiais didáticos impressos disponíveis para estudantes e professores, que os utilizam para preparar aulas, revisar conceitos, autores e teorias. Além disso, por serem distribuídos (em tese) para todas as escolas de ensino médio, tornam-se uma fonte documental acessível e um objeto de pesquisa que muitos pesquisadores e professores de Sociologia já encontraram em sua trajetória profissional, durante a licenciatura ou na carreira docente.

Por outro lado, apesar de sua presença constante no cotidiano educacional, os livros didáticos de Sociologia (e outros semelhantes) muitas vezes são considerados materiais menores e desvalorizados socialmente, o que pode levar à deslegitimação daqueles que os estudam (Batista, 2002). Esse preconceito pode

contribuir para a percepção de menor relevância dos livros didáticos como objetos de pesquisa, gerando um dilema sobre o peso social de focar nesses materiais. Simultaneamente, as desvantagens do PNLD, como um programa abrangente e normatizador das obras, poderiam, como hipótese, contribuir para a deslegitimação dos livros didáticos enquanto objetos de pesquisa, apesar de também servirem como uma forma de legitimação para o subcampo do ensino de Ciências Sociais.

Dividindo a produção de livros didáticos de Sociologia por interesse analítico (categoria específica, práticas docentes, currículo, história da disciplina), percebe-se que há uma fragmentação entre a precisão teórica e de pesquisa e os anseios das práticas escolares. Assim, abundam investigações que buscam os livros didáticos para identificar como eles tratam categorias e temas importantes para as Ciências Sociais, como as questões de gênero, raça/etnia, diversidade, trabalho, juventudes, questões ambientais, religião, política⁷⁴, por vezes apontando limitações ou falta de visibilidade para esses temas.

No conjunto dos trabalhos analisados, 42 deles atrelam-se a essa perspectiva, preocupação mais afeita aos mestrados profissionais, com o perfil mais próximo do pesquisador-docente das escolas de ensino médio. O mesmo acontece em relação aos trabalhos dedicados às práticas docentes (13), permeando a escolha das obras, os usos e as transposições didáticas, sobre os quais o Prof-Socio tem protagonismo. Tratando de currículo, 20 investigações

⁷⁴ Aqui se incluem as pesquisas que lidam com a aplicação da Lei nº 10.639/03, das mulheres, de Pessoas com Deficiência (PcD), sustentabilidade e outros temas depreendidos dos mais amplos mencionados.

se interessam sobretudo pela compreensão dos pressupostos epistemológicos das Ciências Sociais nos livros didáticos, dos sentidos atribuídos à disciplina escolar e da recontextualização desses objetos, colhendo significados ao ensino de Sociologia, sendo a maioria dissertações e teses acadêmicas, algumas vinculadas ao ProfSocio.

Nota-se que há algumas tentativas de compreender o ensino das Ciências Sociais/Sociologia em outras modalidades de ensino, como no nível fundamental (há estados brasileiros que oferecem a disciplina ou há uma proposta do autor nesse sentido) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em todos os casos, os materiais consultados são, em sua maioria, livros aprovados no PNLD, com algumas obras anteriores ao edital.

Ressalta-se que já existem dissertações publicadas envolvendo os livros didáticos para a área de CHSA (quatro trabalhos), mobilizando obras avolumadas de 14 coleções (com seis livros, cada). Há, portanto, a necessidade de se debruçar sobre esses trabalhos e compreender como a Sociologia vem se apresentando nesses anos de implantação e resistências ao novo modelo de ensino médio, percebendo se há a formação de uma quarta geração de livros didáticos de Sociologia. Não foram localizados trabalhos dedicados aos livros de outros objetos do PNLD (como Projetos Integradores, Projetos de Vida, Formação), mas que devam conduzir a outros buscadores, visto que nos últimos Grupos de Trabalho sobre livros didáticos em eventos há indícios de que eles têm sido objeto de análise dos pesquisadores do ensino de Sociologia.

As pesquisas sobre a história da Sociologia somam 13 trabalhos, dos quais seis são teses de doutorado. Essas pesquisas frequentemente utilizam manuais de Sociologia das primeiras décadas do século XX, que são materiais de mais difícil acesso e que exigem maior tempo de pesquisa e apropriação de literatura

adicional. Como notado por Bodart e Pires (2021), os estudos que abordam a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil por meio desses manuais ainda são incipientes. Há poucas tentativas de refletir sobre os procedimentos teórico-metodológicos de análise desses materiais, o que pode estar relacionado à falta de uma organização sistemática desse tipo de documentação no país e à dispersão das fontes disponíveis.

Esses elementos levantados, ainda que iniciais, auxiliam a perceber a formação de uma rede de pesquisadores engajados na temática dos livros didáticos de Sociologia, o que reverbera no estabelecimento e no impulso do subcampo do Ensino de Sociologia e dos múltiplos papéis exercidos pelos livros didáticos. Ademais, é importante mencionar que, se em um primeiro movimento dos estados da arte do ensino de Sociologia se percebia que as pesquisas estavam próximas do campo educacional, ao se levantar os dados sobre livro didáticos, esta não é mais a realidade, visto que a maior parte dos trabalhos foram defendidos nos programas de pós-graduação em Ciências Sociais (assim entendendo essa área ou a combinação entre Sociologia, Antropologia, Sociologia Política e Ciências Humanas)⁷⁵.

Demonstra-se que a temática do ensino de Sociologia/Ciências Sociais está galgando novos espaços e que os livros didáticos têm entrada no espaço de pesquisa do campo acadêmico. Porém, há que se analisar se haverá recuo, tanto pelas consequências das políticas educacionais dos últimos anos em relação ao ensino médio e ao ensino superior, quanto pelas especificidades dos livros didáticos compostos em áreas e possíveis novas gerações.

⁷⁵ Excluindo o ProfSocio nessa contagem, que evidentemente impacta e pode enviesar os dados.

Tecendo algumas considerações finais

Batista (2002) já dizia, há muito, que os livros didáticos não são objetos de fácil aceitação porque são, também, variáveis e instáveis. De certa maneira, essa observação é válida para os livros didáticos de Sociologia que, ao longo da história da própria disciplina, foram acompanhados de diversos formatos, autores, propostas, interesses, conteúdos, usos, edições etc. Não é possível pensar em um livro que permaneça no tempo e espaço, assim como todo o objeto cultural.

Pensar (ou repensar) os livros didáticos de Sociologia em gerações, como na proposta de Maçaira (2017), torna-se, portanto, um caminho interessante para a melhor compreensão desses ricos objetos, colocando-os na perspectiva da História e da trajetória da disciplina escolar no Brasil, inclusive no tempo presente. Assim, reflete-se sobre os caminhos do livro didático de Sociologia no país em um momento de modificações profundas sobre a concepção e a organização do ensino médio, o que implica diretamente nos sentidos, na organização e na oferta da Sociologia e, portanto, das próprias obras didáticas. Haveria, assim, novas gerações de livros didáticos de Sociologia? O que elas nos dizem sobre eles e sobre a Sociologia Escolar?

Ainda, há de se refletir sobre a rede de autores e instituições que surgem em torno dos livros didáticos, compondo autoria de títulos didáticos, avaliadores de obras, organizadores de coletâneas e materiais didáticos, grupos de pesquisa, espaços de discussões, enfim. Há uma agenda de pesquisas, pluralidade ou dispersão de sujeitos e origens? São questionamentos que marcam uma possível conformação de uma espécie de subcampo dentro do próprio espaço do ensino de Ciências Sociais voltado para os livros didáticos de Sociologia e que podem auxiliar na legitimação

do objeto. Ademais, é necessário colher comparativos quanti-qualitativos do subcampo do ensino da Sociologia, projetando o impacto dos livros didáticos de Sociologia naquele campo.

REFERÊNCIAS

- Batista, A. A. G. (2002). Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In M. Abreu (Org.), *Leitura, História e História da Leitura* (pp. 1-20). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Bittencourt, C. (2008). *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Bodart, C. das N., & Cigales, M. P. (2017). Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um Estado da Arte na Pós-Graduação. *Revista de Ciências Sociais (UFC)*, 48, 256-281.
- Bodart, C. das N., & Tavares, C. dos S. (2020). Quando o assunto é Sociologia escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. *Revista de Ciências Sociais (UFC)*, 51(1).
- Bodart, C. das N., & Pires, W. (2021). Compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar a partir de manuais escolares: um percurso metodológico em manualística. *Revista Em Aberto*, 34(111), maio/agosto.
- Bodart, C. das N. (2021). Um retrato das pesquisas sobre livros didáticos de sociologia no Brasil. *Cadernos de Campos: Revista de Ciências Sociais*, (31), 293-326.
- Bodart, C. das N., & Marchiori, C. R. (2021). Fragmentos da história do ensino de sociologia no Brasil: Figueiredo e seu manual escolar de Sociologia de 1917. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21, e181. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e181>
- Bodart, C. das N., & Cigales, M. P. (2021). O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 28, março.
- Bourdieu, P. (2015). *A economia dos bens simbólicos*. São Paulo, SP: Perspectiva.

Brunetta, A. A., & Cigales, M. P. (2018). Dossiês sobre ensino de Sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores(as). *Latitude*, 12(1), 148-171.

Casiano, C. C. F. (2013). *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional*. São Paulo, SP: Editora UNESP.

Choppin, A. (2009). O manual escolar: uma falsa evidência histórica (M. H. C. Bastos, Trad.). *Revista História da Educação*, 13(27), 9-75.

Engeroff, A. M. B. (2017a). *A Sociologia no Ensino Médio: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Engeroff, A. M. B. (2017b). *Maapeando a produção sobre o livro didático de sociologia* (Trabalho de conclusão de curso de Graduação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Engeroff, A. M. B. (2023a). *A sociologia no Brasil, os livros didáticos e o direito: estudo a partir de Pontes de Miranda (1892-1979) e seu Manual de Sociologia Geral (1926)* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Engeroff, A. M. B. (2023b). Os Livros didáticos como objeto da Sociologia. *Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, 18(2), 92-113.

Eras, L. (2015). Nas trilhas dos livros coletâneas: um ensaio bibliográfico. *Política & Sociedade*, 14(31), setembro/dezembro.

Freitag, B., Motta, V. R., & Costa, W. F. (1993). *O livro didático em questão*. São Paulo, SP: Cortez.

Goulart, D. C., & Sousa, D. T. (2019). O livro didático de Ciências Sociais: contribuições e disputas na construção do campo de Ensino de Ciências Sociais. In H. Caruso & M. B. dos Santos (Orgs.), *Rumos da Sociologia na educação básica: ENASEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino* (pp. 147-157). Porto Alegre, RS: Cirkula.

Handfas, A. (2017). As pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica. In I. F. Silva & D. N. Gonçalves (Orgs.), *A sociologia na educação básica* (pp. 369-288). São Paulo, SP: Annablume.

Handfas, A. (2016). O que temos pesquisado sobre os livros didáticos de sociologia? In D. N. Gonçalves, D. G. Mocelin, & M. Meirelles (Orgs.), *Rumos da sociologia no ensino médio* (pp. 1-20). Porto Alegre, RS: Cirkula.

Handfas, A., & Bispo dos Santos, M. (2013). O livro didático de Sociologia em debate. In D. N. Gonçalves (Org.), *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências* (pp. 1-20). Campinas, SP: Pontes.

Lajolo, M., & Zilberman, R. (2011). *A formação da leitura no Brasil* (Versão ePUB). São Paulo, SP: Ática.

Maçaira, J. P., & Pereira, T. I. (2021). Livros didáticos de Sociologia: pesquisas, balanços e experiências. In A. Oliveira, A. M. B. Engeroff, D. G. de Oliveira, & M. Cigales (Orgs.), *Conquistas e Resistências do Ensino de Sociologia: ENASEB 2019* (pp. 1-20). Maceió, AL: Café com Sociologia.

Meucci, S. (2011). *Institucionalização da Sociologia no Brasil: Primeiros manuais e cursos*. São Paulo, SP: Hucitec.

Maçaira, J. P. (2017). *O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

Maçaira, J. P. (2020). Livro Didático. In A. A. Brunetta, C. das N. Boddart, & M. P. Cigales (Orgs.), *Dicionário do Ensino de Sociologia* (pp. 1-20). Maceió, AL: Editora Café com Sociologia.

Oliveira, A. (2016). O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. *Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF*, 11(1), janeiro/junho.

Oliveira, A. (2023). O currículo de ciências humanas e sociais no Brasil no contexto da ascensão do conservadorismo. *Educação Em Foco*, 27(1), 27066.

Sarandy, F. M. (2004). *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

Silva, I. (2010). O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In A. Moraes (Coord.), *Coleção Explorando o Ensino, Volume 15* (pp. 15-44). Brasília, DF: Ministério da Educação.

O que o Primeiro Congresso Internacional de Ensino de Ciências Sociais tem a dizer sobre os Estudos Étnico-Raciais?

Ana Clara Damásio

Introdução

O Primeiro Congresso Internacional de Ensino de Ciências Sociais (CIECS) ocorreu de 7 a 10 de novembro de 2023. Esse evento, o primeiro de caráter internacional no Brasil com essa temática, representou um marco significativo e histórico para o campo (Bourdieu, 2004) do Ensino de Ciências Sociais. A consolidação desse campo está vinculada a diversos eventos precedentes, como o Encontro Nacional do Ensino de Sociologia (Eneseb), agora em sua oitava edição, o Congresso Nacional de Sociologia, o Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais e a criação de um grupo temático pela Associação Internacional de Sociologia em 2019, focado no Ensino de Sociologia. Esse cenário reflete uma crescente efervescência teórica, metodológica e política em torno do Ensino de Ciências Sociais.

A definição do Ensino de Sociologia como um campo autônomo é uma questão debatida por Oliveira e Ferreira (2015), que exploram essa temática discutindo os limites e as interseções entre Ensino e Sociologia. Ao longo deste texto, haverá uma mudança de nomenclatura de “Ensino de Ciências Sociais” para “Ensino de Sociologia”, que é o campo que mais particularmente me interessa. Entretanto, é importante considerar que entendo o Ensino de Sociologia como um campo (Bourdieu, 2004) próprio, com objetivos, métodos, problemáticas específicas e agentes, sempre em disputa.

Analogamente, os Estudos Étnico-Raciais também enfrentam um debate semelhante. Podem ser vistos como um campo com

relativa autonomia devido à sua relevância, especificidade teórica e metodológica, e à sua importância na compreensão das dinâmicas raciais e étnicas na sociedade. Justamente por isso, ambos serão aqui considerados como campos sociais. Assim, ao considerar a relação entre o Ensino de Sociologia e os Estudos Étnico-Raciais, podemos reconhecer que ambos possuem suas próprias delimitações, fronteiras e disputas.

As relações étnico-raciais têm se consolidado como um campo de pesquisa fundamental dentro das Ciências Sociais, refletindo a complexidade e a relevância das questões de identidade, poder e desigualdade que perpassam as sociedades contemporâneas. No entanto, a forma como esse campo é integrado ao Ensino de Ciências Sociais e, mais especificamente, ao Ensino de Sociologia, ainda enfrenta desafios significativos. O CIECS de 2023 destaca a importância de discutir essa relação, abordando tanto a proximidade quanto a distância entre o ensino dessas disciplinas e os Estudos Étnico-Raciais.

Ao pensar a relação entre o Ensino de Sociologia e os Estudos Étnico-Raciais, busco elucidar as relações de poder, disputas e movimentos presentes. Isso é relevante para descrever como os pesquisadores do Ensino de Sociologia se posicionam e se movimentam em relação aos Estudos Étnico-Raciais. Além disso, é igualmente importante considerar a perspectiva inversa: como os pesquisadores que se dedicam ao Ensino de Sociologia acabam se apropriando dos Estudos Étnico-Raciais e o que fazem com isso. Essa interseção entre esses dois campos reflete a complexidade e a permeabilidade das fronteiras acadêmicas, mostrando como ambas podem se enriquecer mutuamente, contribuindo para uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais.

Como antropóloga, o cenário do evento chamou minha atenção e, por isso, participei de todos os dias do congresso. Convi com os participantes, fiz novas conexões e observei as interações que ocorriam. Com base nessas observações, ficou evidente que meu foco neste texto será o evento (CIECS de 2023) e suas implicações políticas e acadêmicas para a articulação entre o Ensino de Ciências Sociais e os Estudos Étnico-Raciais. Sahlins (2011) nos ensinou que eventos são momentos excelentes para refletir sobre os sujeitos, o que dizem e o que efetivamente fazem. Buscarei entender como (ou se) os Estudos Étnico-Raciais estão sendo integrados no Ensino de Ciências Sociais a partir desse evento, discutir as fronteiras entre esses campos e refletir sobre as implicações políticas e acadêmicas dessa articulação.

Por isso, este texto está dividido da seguinte forma: comecei com esta breve introdução, na qual delinheiro os temas que serão abordados no artigo e estabeleço meus objetivos; em seguida, apresento a seção “Contexto do evento”, na qual procuro contextualizar a atmosfera do evento que será analisado; depois, passo para a seção intitulada “Uma análise da programação”, em que examino a estrutura e o conteúdo da programação do evento, especialmente em relação à inclusão de espaços para discussões étnico-raciais; posteriormente, adentro na seção “É possível abordar o ensino de Ciências Sociais sem considerar os Estudos Étnico-Raciais?”, na qual busco responder essa mesma indagação; por fim, encerro com a seção “Conclusões possíveis”, em que faço algumas reflexões finais sobre a interseção entre o Ensino de Ciências Sociais e os Estudos Étnico-Raciais.

Contexto do evento

Quando cheguei para o primeiro dia do CIECS, a expectativa era grande. Além de acompanhar o congresso por todos os dias, em parceria com Manuel Guerra⁷⁶, eu iria ministrar uma oficina intitulada “Práticas pedagógicas antirracistas no ensino de Sociologia: trabalhando o conceito de escrevivência” e mediar a mesa temática “Educação, Ciências Sociais e relações étnico-raciais”, que tinha como palestrante a professora doutora Nubia Regina Moreira⁷⁷.

Desde o início, foi possível perceber a magnitude do evento. Logo no credenciamento, encontrei muitos rostos jovens (em sua maioria, negros) que estavam trabalhando na organização e na monitoria do evento. Após o credenciamento, recebi um folheto contendo toda a programação, que incluía uma solenidade de abertura, cerimônia de homenagem, conferência de abertura, conferência de encerramento, 10 mesas temáticas, oito oficinas, nove Grupos de Trabalho (GTs) (alguns divididos em duas sessões) e um momento de lançamento de livros.

Após revisar a programação completa, como em todo evento no qual estou presente, sentei para observar e conversar com o público. Havia muitos alunos que vieram de outras regiões especificamente para o evento, amigos que se tornaram professores de Sociologia do ensino básico, alguns colegas da pós-graduação, rostos

⁷⁶ Graduado em Ciências Sociais e mestrando em Sociologia na Universidade de Brasília (UnB). Em sua pesquisa de mestrado, investiga o ensino das relações étnico-raciais e a Sociologia Escolar.

⁷⁷ Doutora em Sociologia pela UnB. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem se constituído como uma referência nos estudos da Educação e das relações étnico-raciais.

conhecidos de professores universitários (em sua maioria, pessoas brancas) e algumas pessoas que vieram dialogar comigo, principalmente alunos da graduação. As conversas com os alunos giravam em torno do *podcast* que administro, intitulado *Antro, como faz?*⁷⁸.

Durante as interações com esses diferentes agentes, não hesitei em questioná-los sobre o que estavam achando do evento. As respostas variavam entre a alegria de conhecer Brasília e a Universidade de Brasília (UnB), e a oportunidade que o evento proporcionava para refletir sobre o Ensino de Ciências Sociais e as futuras práticas como professores e pesquisadores. Se o objetivo do evento era focar em pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação, então o sucesso foi obtido.

Não por acaso, os quatro dias do congresso transcorreram conforme o programado e com forte presença do público. No entanto, com o passar dos dias, procurei me atentar a como o evento se organizava em torno dos Estudos Étnico-Raciais. Esse será justamente o ponto da próxima seção, a partir da análise da programação oficial do evento.

Um olhar para a programação

O Primeiro CIECS, realizado de 7 a 10 de novembro de 2023, marcou um momento significativo para o campo do Ensino de Ciências Sociais no Brasil. Além de consolidar a importância acadêmica

⁷⁸ *Antropologia, como faz?* é um *podcast* criado em 2021 (e ativo até a publicação desta peça) por Ana Clara Damásio para considerar clássicas questões antropológicas sobre metodologia.

e política dessa área, o evento proporcionou uma plataforma essencial para a discussão de temas cruciais. A análise da programação completa do evento permitiu entender como os Estudos Étnico-Raciais foram abordados e integrados ao longo do congresso.

Ao examinar a presença de discussões étnico-raciais na programação, é possível compreender: a) como a organização do evento recebeu as submissões relacionadas a essas questões; b) como essas discussões foram integradas ao longo do evento; c) como as apresentações, que tinham como foco reflexões sobre os Estudos Étnico-Raciais, foram recebidas pelo público; e d) qual foi o impacto acadêmico e político dessas discussões para o Ensino de Ciências Sociais. A programação do congresso incluiu várias atividades que abordaram diretamente os Estudos Étnico-Raciais, refletindo a crescente relevância dessas questões no contexto educacional, político e social brasileiro, bem como no Ensino de Ciências Sociais.

Desde o início do evento, a presença de discussões que tinham como foco também os Estudos Étnico-Raciais foi notável em alguns espaços. Logo no primeiro dia, destacaram-se duas oficinas com essa temática. A oficina sobre o pensamento social de Lélia Gonzalez e o Ensino de Sociologia, conduzida por Rosana Pereira⁷⁹ (UnB) e Welitania Rocha⁸⁰ (UnB), explorou as contribuições de Lélia Gonzalez (1984), uma figura central na reflexão sobre raça, gênero e classe no Brasil, e sua aplicação no Ensino de Ciências Sociais. Já a oficina “Práticas pedagógicas antirracistas no Ensino de Sociologia”, ministrada por Ana Clara Damásio e

⁷⁹ Doutoranda em Sociologia pela UnB.

⁸⁰ Doutoranda em Antropologia pela UnB.

Manuel Guerra (UnB), focou no conceito de “escrevivência”, cunhado por Conceição Evaristo (2017), para descrever a narrativa da vivência negra e como ele pode ser utilizado para desenvolver práticas pedagógicas antirracistas.

Além das oficinas, o GT desempenhou um papel crucial nas discussões em torno dos Estudos Étnico-Raciais. O GT 9: Ensino de Sociologia e Relações Étnico-Raciais e de Gênero, coordenado por Josefa Alexandrina da Silva (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, Abecs) e Simone Mestre (Universidade Federal de São Carlos, UFSCar), comemorou os 20 anos da Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” na rede de ensino básico. Esse GT proporcionou um espaço para reflexões sobre práticas pedagógicas interseccionais e metodologias de ensino que abordam as relações étnico-raciais e de gênero.

A mesa temática “Educação, Ciências Sociais e Relações Étnico-Raciais”, com a participação de Nubia Regina Moreira, foi outro destaque, reunindo discussões sobre a importância da educação antirracista e as implicações políticas e sociais das práticas pedagógicas no combate ao racismo. Vale ressaltar que, dos nove GTs presentes no congresso, apenas três tiveram sessões divididas em duas partes/dias, dada a quantidade de submissões (e aprovações) de trabalhos, com o GT 9 sobre relações étnico-raciais sendo o terceiro com mais submissões aprovadas.

O GT 1: Resultados do Pibid-Sociologia, Pibic-Sociologia, PRP-Sociologia⁸¹ e Estágio Supervisionado em Sociologia, coor-

⁸¹ PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa voltado para estudantes de licenciatura que desejam se tornar

denado por Ana Martina Baron Engerhoff e Haydée Glória Caruso, teve 28 trabalhos aprovados para apresentação. O GT 8: Ensino de Sociologia, currículo e Reforma do Ensino Médio, coordenado por Antonio Alberto Brunetta (UFSC) e José Anchieta de Souza Filho (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte), teve 20 trabalhos aprovados. Esses foram os dois GTs com o maior número de submissões e apresentações.

Entretanto, o GT 9: Ensino de Sociologia e Relações Étnico-Raciais e de Gênero, coordenado por Josefa Alexandrina da Silva (Abecs) e Simone Mestre (UFSCar), teve 19 trabalhos aceitos para apresentação. Isso demonstra não só a importância e o interesse crescente nos Estudos Étnico-Raciais dentro do Ensino de Ciências Sociais, mas também o engajamento dos participantes do evento com a temática e a consolidação das discussões étnico-raciais entre os três grupos de trabalho mais procurados pelos pesquisadores. Dos 19 trabalhos aceitos⁸², quatro versavam sobre gênero e 15 sobre temas que atravessavam os Estudos Étnico-Raciais.

professores. Oferece bolsas e permite que esses estudantes atuem em escolas, ganhando experiência prática na docência. Já o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) é o programa destinado a alunos de graduação que desejam desenvolver atividades de pesquisa científica em diversas áreas do conhecimento. O PIBIC oferece bolsas para estudantes participarem de projetos de pesquisa sob a orientação de um professor. PRP (Pró-Reitoria de Pesquisa) é o órgão de uma universidade responsável pela gestão e pelo apoio a atividades de pesquisa acadêmica. A PRP coordena e supervisiona programas como o PIBIC, além de fomentar o desenvolvimento de pesquisas e apoiar projetos científicos da instituição.

⁸² É importante ressaltar que a análise foi baseada exclusivamente nos títulos dos trabalhos, pois não tive acesso ao conteúdo completo dos textos, focando apenas na programação. No entanto, os títulos são indicativos valiosos para análises, uma vez que devem resumir efetivamente a principal discussão que será desenvolvida ao longo do trabalho.

Apesar dessas discussões variadas acerca das temáticas étnico-raciais, é possível notar a quase ausência de submissões e espaços de discussão que tratassem especificamente da branquitude (Bento, 2022), um tema igualmente crucial nas discussões sobre raça e educação. Apenas um dos trabalhos do GT 9 buscava discutir o “branco”. Como pontuado por Gomes (2021), a descolonização das práticas educativas e acadêmicas também passa pela discussão em torno do papel da branquitude nos espaços educacionais e da presença de pessoas brancas comprometidas a considerar suas práticas educacionais em espaços racializados e a se verem também como pessoas racializadas dentro do contexto educacional. É fundamental incluir outras dimensões dos Estudos Étnico-Raciais e realizar uma análise crítica da branquitude, examinando suas implicações nas práticas educacionais, sociais e no Ensino de Ciências Sociais. Isso permitirá uma compreensão mais abrangente e aprofundada das dinâmicas de poder e da desigualdade presentes também no campo educacional.

Ao mesmo tempo, há quase uma lacuna na perspectiva indígena (não fosse um trabalho apresentado no GT 9 que versa sobre “Indígenas na escola”), quilombola e de demais comunidades tradicionais sobre o Ensino de Ciências Sociais no evento. Percebe-se que, quando o assunto se desloca para os Estudos Étnico-Raciais, ainda há um foco grande sobre/na negritude. Assim como na composição das mesas, há ainda uma concentração de pessoas brancas compondo-as. Com relação à composição de gênero das mesas, há quase uma paridade de 50% homens e 50% mulheres⁸³.

⁸³ Aqui, analiso essa perspectiva considerando a predominante binaridade de gênero que permeou o evento, expressa principalmente entre pessoas cisgênero que se identificavam nas categorias convencionais de “homem” e “mulher”. No entanto, a única pessoa com quem tive contato nas mesas, identificada como mulher trans, foi Raewyn Connell (Conferência de abertura

Não por acaso, sabemos que os campos se conformam de determinadas formas e os espaços acadêmicos ainda são compostos majoritariamente por homens, cis e brancos. O cenário presente no evento não é exclusivo dele, mas da academia brasileira de forma geral. É preciso considerar que, como pontuado pelos organizadores do evento em um dos dias, algumas pesquisadoras, em sua maioria negras, foram convidadas, mas não puderam comparecer por diferentes motivos. E essas ausências também se fazem presentes e revelam a estrutura da docência universitária, que ainda tem em seus espaços de poder, decisão e composição, agentes brancos. Isso se relaciona diretamente com o que tenho escutado de intelectuais negras que dizem ser chamadas para compor diferentes espaços (sem remuneração) e muitas vezes não podem lidar com tantas demandas, justamente por muitas vezes serem poucas dentro de determinadas áreas.

A Lei nº 10.639/03 é um marco do Movimento Negro e do comprometimento com um ensino direcionado à justiça social. Entretanto, como destaca Cigales em recente entrevista, a lei dá passos importantes mesmo, obviamente, enfrentando os desafios presentes no mundo prático (sala de aula e escola). “Mas pelo menos agora podemos cobrar, fiscalizar, pesquisar e encontrar os desafios que ainda precisamos superar para que, de fato, possamos pensar na superação da ‘neurose da cultura brasileira’, como

– Perspectivas Democráticas na Educação em Ciências Sociais: Os Professores, os Alunos, o Conhecimento). Para efeitos desta análise, optei por incluir Connell na categoria “mulher”, que, neste contexto, abarca tanto mulheres cisgênero quanto mulheres transgênero. Embora reconheça que “mulheridades” cis e trans diferem em dimensões significativas, meu objetivo analítico aqui é observar as interações e representações sob o recorte amplo de “mulheres” como categoria de análise, capturando nuances e assimetrias sem deixar de apontar para a complexidade que permeia essa inclusão.

afirma Lélia Gonzalez (2020) ao se referir à tentativa de apagar essa memória, de toda essa contribuição dos povos negros na construção do Brasil” (Damásio, 2024, p.135).

O congresso, portanto, funcionou como um termômetro do atual estado do Ensino de Ciências Sociais em relação aos Estudos Étnico-Raciais no Brasil, já que as múltiplas sessões e oficinas dedicadas ao tema revelam um campo em expansão, comprometido com a justiça social e a equidade. No entanto, também destacou áreas onde há necessidade de maior aprofundamento e inclusão, especialmente em relação à branquitude e suas dinâmicas, assim como de comunidades tradicionais que, com suas perspectivas, também podem contribuir para o campo do Ensino de Sociologia. Em suma, o Primeiro CIECS não só consolidou a importância do Ensino de Ciências Sociais no Brasil, mas também sublinhou a necessidade contínua de integrar de forma mais abrangente as discussões étnico-raciais em todas as suas dimensões, visando uma educação mais equitativa.

É possível falar do Ensino de Ciências Sociais sem abordar as relações étnico-raciais?

É inegável que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), juntamente com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como “Lei de Cotas”, e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, reconfiguraram significativamente o ensino básico e superior no Brasil. A Lei de Cotas estabelece que as instituições federais de ensino superior reservem 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com critérios adicionais de renda e raça, visando promover a inclusão social e a diversidade étnico-racial.

A Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas, enquanto a Lei nº 11.645/2008 amplia essa obrigatoriedade para incluir também a história e a cultura indígena. Essas leis têm o objetivo de valorizar e reconhecer a contribuição dos povos indígenas e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira, promovendo uma educação mais crítica, inclusiva e consciente das diversidades étnico-raciais. Além disso, buscam transformar a realidade social por meio da criação de uma memória coletiva sobre os aspectos étnico-raciais da nossa sociedade. Essas iniciativas têm sido fundamentais para democratizar o acesso à educação e promover uma maior inclusão de grupos historicamente precarizados, inclusive no ambiente acadêmico.

No entanto, esses mesmos grupos ao entrarem nas Ciências Sociais, não apenas absorvem o que está posto, mas também transformam a disciplina (Damásio, 2022), sua forma de pensar o ensino e as relações estabelecidas no nível superior, onde o corpo docente ainda é majoritariamente branco. Eles se fazem, como estou fazendo aqui, a mesma questão que intitula este texto. E repetir essa pergunta não é uma mera provocação, pois provocações nem sempre resultam em reflexões pertinentes.

Ao refletir sobre a questão que intitula esta subseção, considero como (ou se) os pesquisadores do campo do Ensino de Ciências Sociais incorporam os Estudos Étnico-Raciais em seus trabalhos e discursos públicos. Não basta afirmar: “É óbvio que nesse contexto estamos lidando com alunos de Ciências Sociais que são, em sua maioria, estudantes negros”. Isso não é óbvio, pois é justamente no contexto mediado pelas relações étnico-raciais que muito da realidade social brasileira pode ser analisada teoricamente.

Ao mesmo tempo, como chamar a atenção dos profissionais desse campo em consolidação – aqui me refiro ao Ensino de Sociologia – para o fato de que é impossível (pelo menos para mim) considerar sala de aula, ensino, aprendizagem, escola, universidade e relações sociais nesses espaços, com todos os seus problemas, dilemas e experiências, sem falar de relações étnico-raciais e, consequentemente, dos Estudos Étnico-Raciais? A quem interessa que um campo no Brasil se consolide sem a atenção necessária aos Estudos Étnico-Raciais? E, como venho mencionando, esse não é um trabalho que deve ser realizado apenas pelos novos pesquisadores negros, indígenas, quilombolas, ciganos e outros, que estão entrando no campo. Este é um trabalho e um exercício para aqueles que já estão estabelecidos no campo e que estruturam suas bases.

Em artigo recente, Cristiano Bodart (2024), com base em um estudo utilizando métodos cientométricos, propõe uma avaliação parcial da produção acadêmica relacionada ao Ensino de Sociologia, com ênfase nas temáticas de “raça” e “gênero”. O autor identificou apenas 50 artigos sobre o Ensino de Sociologia que abordaram temas relacionados à raça e/ou ao gênero, de um total de 942 artigos sobre o Ensino de Sociologia no contexto brasileiro. Aproximadamente 5,31% dos artigos tratam dessas questões, e o autor considera esse percentual “uma participação considerável”. No caso dos artigos sobre raça e Ensino de Sociologia, sete (20%) são escritos por homens e 28 (80%) por mulheres.

O autor elenca alguns processos que já discutimos aqui como responsáveis pela presença desse subcampo (gênero e raça) dentro do Ensino de Sociologia, como a entrada de estudantes pela Lei de Cotas nas universidades e pela Lei nº 10.639. Cristiano Bodart (2024) refere-se ao “descompasso temporal” como a discrepância entre a

introdução formal das temáticas de gênero e raça nos currículos escolares e sua efetiva implementação nas práticas de ensino e pesquisa. Especificamente, ele aponta que o tema “gênero” já estava previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, e o tema “raça” foi formalizado pela Lei nº 10.639, de 2003.

No entanto, a integração desses temas no campo de pesquisa do Ensino de Sociologia demorou a ocorrer, refletindo um atraso significativo entre a legislação e sua aplicação prática. Embora as políticas públicas e diretrizes educacionais “progressistas” tenham sido estabelecidas há anos, sua efetivação no ensino e na produção acadêmica sobre o Ensino de Sociologia não acompanhou imediatamente essas mudanças. Esse atraso é o que Bodart chama de “descompasso temporal”. No entanto, o que ele chama de “descompasso temporal”, chamarei aqui de “descompasso estrutural”. Explico-me.

O “descompasso estrutural” a que me refiro surge da constatação de que o racismo é tanto estrutural quanto estruturante (Almeida, 2019) das relações sociais no Brasil, incluindo aquelas presentes na academia. Não é por acaso que nos últimos 20 anos é possível observar um crescimento considerável e irreversível nas pesquisas acadêmicas que abordam aspectos raciais de maneira profunda e incontornável. Um fenômeno, em grande parte, atribuído à entrada de novos grupos na academia, trazendo consigo novas perspectivas e interesses.

Ao mesmo tempo, esse “descompasso estrutural” revela que os agentes acadêmicos já estabelecidos, na criação e na estruturação desses campos, muitas vezes não deram a devida atenção aos Estudos Étnico-Raciais e à sua colaboração indispensável para o desenvolvimento de seus próprios campos de estudo. Isso também se deve ao fato de que acadêmicos brancos frequentemente

não se veem como pessoas racializadas, percebendo-se assim apenas quando confrontam o “diferente” (novos grupos que passaram a adentrar a universidade). Se o racismo se manifesta nas políticas educacionais, no acesso à educação superior e na produção acadêmica, ele também se manifesta na negação de que o racismo estrutura esses espaços. Por isso, as discussões sobre questões étnico-raciais são tidas como “novas” por determinados grupos que nunca consideraram essas temáticas para explicar suas realidades e desenhos de pesquisa.

Outro dado que merece destaque é a predominância feminina na produção acadêmica sobre raça e Ensino de Sociologia. Dos artigos publicados e indicados por Bodart (2024), que falavam diretamente sobre raça, sete (20%) foram escritos por homens e 28 (80%) por mulheres. Esse fato indica que são principalmente as mulheres que estão explorando as interseções entre raça e gênero no campo da Sociologia (Collins, 2022). Essa configuração sugere que a estrutura acadêmica, até então dominada por uma perspectiva majoritariamente branca e masculina, está sendo desafiada e transformada pela entrada de novos corpos e novas vozes nas universidades. No entanto, ainda há muito a ser feito para que as temáticas de “raça” e “gênero” ocupem o espaço que lhes é devido na pesquisa e no Ensino de Sociologia no Brasil.

Conclusões possíveis

A evolução das políticas de inclusão racial e de gênero nas universidades brasileiras tem gerado um impacto significativo no aumento da diversidade no corpo discente e docente. As mulheres estão desempenhando um papel predominante na investigação sobre raça e gênero no campo do Ensino de Sociologia, e suas

contribuições estão não apenas criando um subcampo, mas também moldando e transformando o campo como um todo.

No Primeiro CIECS, a liderança dos espaços formais de discussão que envolviam os Estudos Étnico-Raciais foi predominantemente feminina. As principais proponentes foram Núbia Regina Moreira, Rosana Pereira, Welitania Rocha, Ana Clara Damásio, Josefa Alexandrina da Silva, Simone Mestre e Manuel Guerra, com aproximadamente 85,71% sendo mulheres e apenas 14,29% homens. Por outro lado, no GT 9, dos 19 trabalhos submetidos, muitos escritos em parceria, houve a participação de 21 mulheres e 16 homens, evidenciando uma distribuição mais equilibrada entre os gêneros na discussão.

Além disso, a análise de Bodart (2024) revela que 80% das obras sobre Ensino de Sociologia e raça são escritas por mulheres. Conforme o feminismo negro ensina (Collins, 2022), não é coincidência que mulheres negras, indígenas e quilombolas estejam interessadas em articular diferentes marcadores em seus campos teóricos. A interseccionalidade é essencial para compreender a complexidade do mundo, que não pode ser explicada por meras simplificações. Assim como é impossível, no Brasil, considerar qualquer realidade social sem os Estudos Étnico-Raciais.

A partir das reflexões e análises realizadas sobre o Primeiro CIECS, fica evidente que as relações étnico-raciais desempenham um papel crucial no campo do Ensino de Ciências Sociais no Brasil. O evento não apenas consolidou a importância do Estudo Étnico-Racial no Ensino de Ciências Sociais, mas também destacou a necessidade contínua de integrar, de forma mais abrangente, as discussões étnico-raciais nos próximos eventos e também nas instâncias deliberativas acerca de

quais os caminhos imaginados para o futuro do Ensino de Ciências Sociais.

Ao longo do congresso, contudo, as atividades que abordaram diretamente os Estudos Étnico-Raciais passaram pelas mãos de mulheres, mostrando um importante marcador de gênero na inclusão dos Estudos Étnico-Raciais no Ensino de Ciências Sociais. A presença das discussões étnico-raciais em oficinas, mesas temáticas e GTs dedicados a essas discussões demonstrou como um campo em expansão pode estar comprometido com a justiça social e a equidade. Além disso, a predominância feminina na produção acadêmica sobre raça e Ensino de Sociologia aponta para uma mudança significativa na estrutura desse campo, desafiando perspectivas dominantes e contribuindo para a criação de um campo mais diversificado.

No entanto, também ficou evidente a necessidade de ampliar o escopo das discussões para incluir outras dimensões das relações étnico-raciais, como a branquitude e as perspectivas indígenas, quilombolas e de demais comunidades tradicionais. A ausência de espaços voltados para a discussão sobre a branquitude sugere a necessidade de uma análise crítica mais aprofundada desse tema e suas implicações nas práticas educacionais, sociais e no Ensino de Ciências Sociais. Por fim, é essencial que aqueles que tentam fazer essa articulação entre Ensino de Sociologia e Estudos Étnico-Raciais o façam de forma comprometida, transformando a teoria em prática materializada nos espaços de poder, decisão e discussão. Só assim podemos caminhar.

REFERÊNCIAS

Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo, SP: Pólen.

- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Bodart, C. das N. (2024). Raça, gênero e Ensino de Sociologia: uma análise da produção científica. *Revista Café com Sociologia*, 13, 108-130.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, SP: Unesp.
- Collins, P. H. (2022). *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como Teoria Social Crítica*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Damásio, A. C. (2024). 20 anos da lei 10.639: Sociologia, Educação e ensino étnico-racial: entrevista realizada com Marcelo Cigales. *Revista Café com Sociologia*, 13(1), 131-141.
- Damásio, A. C. (2022). Isso não é uma autoetnografia! *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, 27(3), 1-14.
- Evaristo, C. (2017). *Becos da memória*. Rio de Janeiro, RJ: Pallas.
- Ferreira, V. do R., & Oliveira, A. (2015). O Ensino de sociologia como um campo (ou subcampo) científico. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 37 (1), 31-39.
- Gomes, N. L. (2021). O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia: Aurora (PUCPR. Impresso)*, 33, 435-454.
- González, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 223-244.
- Sahlins, M. (1990). *Ilhas de história*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

Sobre os autores

Ana Clara Damásio

Doutoranda em Antropologia no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Seus interesses acadêmicos incluem dinâmicas familiares, fluxos nacionais e metodologia antropológica.

Ana Maria Badanelli Rubio

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), Madrid. É professora do Departamento de História da Educação e Educação Comparada da Faculdade de Educação da UNED, e diretora do Centro de Investigação Manuais Escolares. Sua atividade de pesquisa tem se centrado na história do currículo e da cultura escolar, áreas cuja importância se consolidou nas últimas décadas dentro da renovação da História da Educação.

Ana Martina Baron Engerhoff

Doutora em Sociologia e Ciência Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Instituto Federal de Santa Catarina. Pesquisa o ensino de Ciências Sociais/Sociologia com ênfase nos livros didáticos e na história da disciplina escolar. Membro da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais e do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina.

Amurabi Oliveira

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Livre docente em Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Vice-presidente do grupo temático Ensino Sociológico da Associação Internacional de Sociologia.

Annette Tézli

Doutora em Sociologia pela Universidade de Calgary, Canadá. É professora do Departamento de Sociologia nessa mesma instituição. Foi indicada cinco vezes ao prêmio de Excelência no Ensino da União dos Estudantes da Universidade de Calgary. Em 2019, recebeu o Prêmio de Ensino da Universidade de Calgary na categoria “Iniciativas de aprendizado experiencial”. Fundadora do grupo temático Ensino Sociológico da Associação Internacional de Sociologia.

Cecilia Valbuena Canet

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Atualmente, é professora do Departamento de História da Educação e Educação Comparada da UNED e membro do Centro de Investigación Manes. Suas linhas de pesquisa se concentram no conceito de trabalho transmitido na escola espanhola, nos manuais escolares, nas bibliotecas escolares e na história contemporânea da cultura escolar.

Cristiano das Neves Bodart

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. É professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas. Coordena o grupo de pesquisa “Ensino dos conhecimentos das Ciências Sociais”. Tem coordenado o GT História do ensino da Sociologia junto ao Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (2015, 2017, 2019, 2021 e 2023) e ao Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (2018, 2020, 2022 e 2024). É autor e organizador de vários livros e dossiês sobre o ensino das Ciências Sociais.

Dinorah Motta de Souza

Mestra em Política e Gestão da Educação pelo Centro Latinoamericano de Economía Humana. Professora de Sociologia e Didática da Sociologia no Instituto de Profesores Artigas. Coordenadora acadêmica nacional do Departamento de Sociologia do Conselho de Formação em Educação, Uruguai.

Igor Martinache

Doutor em Ciência Política pela Universidade de Lille, França. Professor associado da Universidade de Paris-Nanterre, França. Seus interesses de pesquisa incluem a institucionalização do ensino de Ciências Econômicas e Sociais na França e a socialização política de professores do ensino fundamental e médio.

Isabelino Siede

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires. Trabalha como docente e pesquisador na Universidade Nacional de La Plata e na Universidade Nacional da Patagônia Austral. Participou da elaboração de currículos nas cidades de Buenos Aires, Córdoba e Chubut. Também publicou vários livros e artigos sobre o ensino das Ciências Sociais e a educação para a cidadania.

Juan Pedro Blois

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires. É pesquisador adjunto do Conselho Nacional de Investigações Científicas e Técnicas e professor na graduação e pós-graduação da Universidade Nacional de General Sarmiento, Argentina. Foi pesquisador visitante na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Autônoma do México e no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Katherine Lyon

Doutora em Sociologia pela Universidade da Colúmbia Britânica, Canadá. É professora no Departamento de Sociologia dessa mesma instituição. Seus interesses de pesquisa estão nas áreas de Sociologia da Educação e estudos sobre ensino e aprendizagem, com foco em pedagogias experimentais e avaliação inclusiva. Possui um certificado em Currículo e Pedagogia no Ensino Superior pelo Programa Internacional de Liderança Educacional e é a vencedora do prêmio Contribuição Excepcional ao Ensino, da Associação Canadense de Sociologia. Fundadora do grupo temático Ensino Sociológico, da Associação Internacional de Sociologia.

Marcelo Cigales

Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde realizou estudos de pós-doutorado em Sociologia Política (2019) e Educação (2025). Foi professor visitante da Universidade de Buenos Aires e da Universidade Autônoma de Barcelona. É professor do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília, onde lidera o grupo de pesquisa Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez.

Raewyn Connell

Professora emérita da Universidade de Sydney e membro vitalício do National Tertiary Education Union. Lecionou em vários países e é uma pesquisadora amplamente citada em questões de justiça social, educação, relações de gênero e economia global do conhecimento. No Congresso Mundial de Sociologia de 2023, re-

cebeu o prêmio quadrienal da Associação Internacional de Sociologia por Excelência em Pesquisa e Prática. Seu trabalho foi traduzido para 24 idiomas.

Sultan Khan

Doutor em Sociologia pela Universidade de Durban-Westville, África do Sul. Professor de Sociologia na Universidade de Kwa-Zulu-Natal. É pesquisador C2 pela Fundação Nacional de Pesquisa, que concede acreditação a acadêmicos sul-africanos.