



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Ciências Sociais

José Amaral Cordeiro Junior

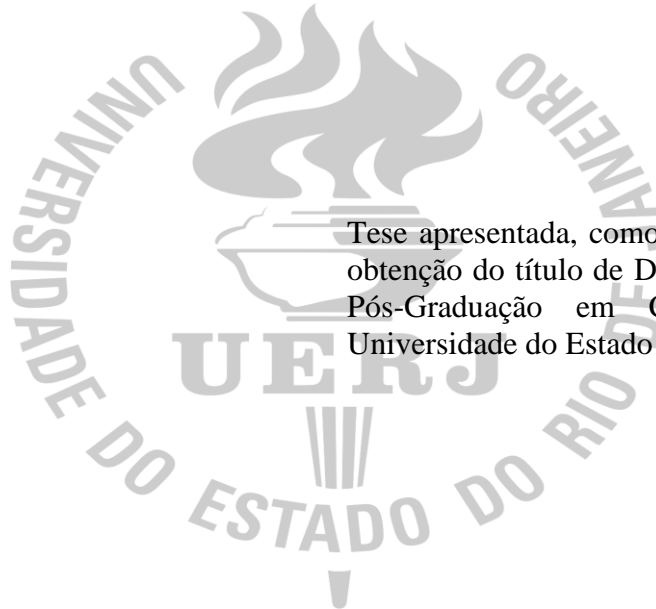
**Entre a cidadania e a ciência: a *geração de 94* e os
sentidos da Sociologia escolar em seu retorno ao Colégio Pedro II (1993-2008)**

Rio de Janeiro

2023

José Amaral Cordeiro Junior

**Entre a cidadania e a ciência: a *geração de 94* e os
sentidos da Sociologia escolar em seu retorno ao Colégio Pedro II (1993-2008)**



Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Maria Bomeny Garchet

Coorientadora: Prof.^a Dra. Raquel Balmant Emerique

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

C794 Cordeiro Junior, José Amaral.
Entre a cidadania e a ciência: a *geração de 94* e os sentidos da Sociologia escolar em seu retorno ao Colégio Pedro II (1993-2008) / José Amaral Cordeiro Junior. – 2023.
176 f.

Orientador: Helena Maria Bomeny Garchet.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Sociais.

1. Sociologia (Ensino médio) – Teses. 2. Colégio Pedro II – Teses. I. Garchet, Helena Maria Bomeny. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Sociais. III. Título.

CDU 37.02

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

José Amaral Cordeiro Junior

**Entre a cidadania e a ciência: a *geração de 94* e os
sentidos da Sociologia escolar em seu retorno ao Colégio Pedro II (1993-2008)**

Tese apresentada, como requisito parcial, para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 24 de março de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Helena Maria Bomeny Garchet (Orientadora)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof.^a Dra. Raquel Balmant Emerique (Coorientadora)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof.^a Dra. Clarice Ehlers Peixoto
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Ligia de Oliveira Barbosa
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Julia Polessa Maçaira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

Sou infinitamente grato à minha família. Sem a influência intelectual do meu pai, José Amaral (*in memoriam*), e os cuidados da minha mãe, Irami Cordeiro, não teria tanto apreço pela leitura e pelos estudos. Meu irmão, Arthur Batista, foi e continua sendo um companheiro leal por toda a vida, inclusive nas dores e nas delícias do magistério.

Tuane é minha companheira, namorada e confidente. Admiro sua persistência e dedicação à enfermagem e à maternidade, que foram exemplos para que, em meio a tantas responsabilidades, eu pudesse seguir e entregar esta tese. Meus filhos Júlia, Lara, Cecília e Antônio são o sentido para o qual minha vida caminha, e tornaram esse período mais leve e divertido.

O lar de Yasmin, Gabriel, Nicolás e Denise é um refúgio para toda a família. Os momentos contribuíram para desanuviar minha cabeça.

Agradeço a Helena Bomeny, pela orientação firme e paciente durante todo o processo de formação do doutorado. E registro minha gratidão a Raquel Emerique, minha supervisora de estágio de docência e coorientadora deste trabalho.

Julia Maçaira e Clarice Peixoto foram muito generosas em seus comentários na banca de qualificação e apresentaram sugestões decisivas para definir os rumos do meu projeto de doutorado.

Não posso deixar de mencionar o Wagner, da secretaria do PPCIS, pela presteza e gentileza de sempre. E o Denílson, da fotocópia do 9º andar, que foi fundamental para encontrar textos e me entregar aquelas impressões de última hora.

Luma Doné, Mariana Siracusa, Pedro Barboza e Sara Tabac foram leitores diligentes de todas as etapas desse trabalho. Ao lado de nossa orientadora, as reuniões do grupo de pesquisa foram mais do que trabalho acadêmico; foram grupo de apoio e suporte emocional durante o afastamento provocado pela pandemia do COVID-19.

Meus colegas de departamento Carlos Oliva e Roberto Mosca foram apoiadores de primeira hora deste trabalho e serão companheiros de muitas pesquisas pelos anos à frente. Mesmo desanimado pelo fardo do processo, eu pude encontrar neles motivação para seguir adiante.

Aos meus colegas do *campus* Realengo II, Rogerio Lima, Raphael Corrêa, Carla Bianca, Celso Martins, Paulo Roberto Alves, Maycon Almeida e Patrícia Silveira, sou grato por compartilhar tantas ideias sobre as aulas de Sociologia na escola e pela divisão do trabalho

coletivo. Ao meu ex-chefe Felipe Bon, também depoente nesse trabalho, agradeço a solicitude em resolver pendências burocráticas para meu afastamento para estudos.

A todos os depoentes, aqueles que figuraram na tese (Maria Lúcia Pandolfo, Livingstone Santos, Fátima Ferreira, Lier Ferreira, Jane Aguiar e Felipe Bon), e aqueles cujas falas ainda serão aproveitadas (Miriam Santos, Vera Maria Ferreira e João Trajano), agradeço a generosidade em disponibilizar seu tempo.

RESUMO

CORDEIRO JUNIOR, José Amaral. **Entre a cidadania e a ciência: a geração de 94 e os sentidos da Sociologia escolar em seu retorno ao Colégio Pedro II (1993-2008)**. 2023. 176 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Este trabalho discute o ensino da Sociologia na educação básica, focando no retorno da disciplina ao currículo do Colégio Pedro II, uma instituição pública federal de ensino no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa busca entender os sentidos pedagógicos da Sociologia escolar, ou seja, as razões e justificativas para ensinar e aprender a disciplina na escola básica. Isso é feito através da análise das representações de um grupo de professores do CPII sobre a instituição e suas concepções sobre o ensino de Sociologia. Os sujeitos de pesquisa são referidos como a "geração de 94". A alcinha destaca a ação coletiva desses cientistas sociais ao afirmarem um modelo de ensino de Sociologia diferente do previamente esperado pela instituição. A pesquisa observa o período de 1993 a 2008, entre, por um lado, a extinção das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) pela lei 8.663/93 e a criação do Departamento de Sociologia no CPII e, por outro lado, a promulgação da lei 11.638/2008, que tornou obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio, e a mudança de nome da disciplina de "cidadania" para "Ciências Sociais" no ensino fundamental. Os resultados sugerem que o trabalho pedagógico do Departamento de Sociologia passou por um processo de transição, abandonando um modelo prescritivo, caudatário das disciplinas de EMC e de OSPB, e, em vez disso, procurou se fundamentar em princípios intrínsecos ao campo científico das Ciências Sociais, como a pesquisa científica, mas também em temas socialmente relevantes e objetivos educacionais mais amplos, como os Direitos Humanos. A estrutura organizacional da escola, dividida em departamentos, foi um fator positivo para o trabalho pedagógico, favorecendo a coesão interna dos docentes. Ao lado disso, a formação de licenciatura em ciências sociais destacou-se como fator de produção de uma identidade comum entre os professores, possibilitando uma ação coletiva em defesa da Sociologia e seu desenvolvimento e reconhecimento como disciplina escolar. Apesar da Sociologia ter se consolidado no Colégio Pedro II, os depoimentos indicam que seu status ainda era precário e provisório em comparação com outras disciplinas. Há ainda dificuldades em reconhecer o estatuto científico da pesquisa em Sociologia, talvez por estar orientado por um paradigma ainda derivado das ciências naturais.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Colégio Pedro II. Cientistas sociais.

ABSTRACT

CORDEIRO JUNIOR, José Amaral. **Between citizenship and science: the *generation of 94*** and the meanings of school sociology on his return to Colégio Pedro II (1993-2008). 2023. 176 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This paper discusses the teaching of Sociology in basic education, focusing on the return of the subject to the curriculum at Colégio Pedro II, a federal public educational institution in the state of Rio de Janeiro. The research seeks to understand the pedagogical meanings of school sociology, that is, the reasons and justifications for teaching and learning the subject in elementary school. This is done through the analysis of the representations of a group of CPII professors about the institution and their conceptions about the teaching of Sociology. The research subjects are referred to as the "94 generation". The nickname highlights the collective action of these social scientists in affirming a Sociology teaching model different from that previously expected by the institution. The research observes the period from 1993 to 2008, between, on the one hand, the extinction of the disciplines of Moral and Civic Education (EMC) and Social and Political Organization of Brazil (OSPB) by law 8.663/93 and the creation of the Department of Sociology at the CPII and, on the other hand, the enactment of Law 11.638/2008, which made teaching Sociology and Philosophy mandatory in secondary education, and the change of name of the discipline from "citizenship" to "Social Sciences" in elementary education. The results suggest that the pedagogical work of the Department of Sociology went through a transition process, abandoning a prescriptive model, based on the EMC and OSPB disciplines, and, instead, sought to be based on principles intrinsic to the scientific field of Social Sciences, such as scientific research, but also on socially relevant topics and broader educational objectives, such as Human Rights. The organizational structure of the school, divided into departments, was a positive factor for the pedagogical work, favoring the internal cohesion of the teachers. At the same time, training for a degree in social sciences stood out as a factor in the production of a common identity among teachers, enabling collective action in defense of Sociology and its development and recognition as a school subject. Although Sociology was consolidated at Colégio Pedro II, testimonies indicate that its status was still precarious and provisional compared to other disciplines. There are still difficulties in recognizing the scientific status of research in Sociology, perhaps because it is guided by a paradigm still derived from the natural sciences.

Keywords: Sociology teaching. Colégio Pedro II. Social scientists.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Conteúdo programático da Sociologia no ensino médio – CEE-RJ, 1990.....	74
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas no ensino médio - Brasil e Rio de Janeiro, 2021.....	18
Tabela 2 – Evolução quantitativa do sistema educacional brasileiro – 1933-1945.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Associação dos Sociólogos do Brasil
AMES	Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas
APSERJ	Associação Profissional de Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas em Educação
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow
CPII	Colégio Pedro II
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCS	Departamento de Ciências Sociais
DEC	Departamento de Educação Comunitária
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
ER	Ensino Religioso
ESP	Escola Sem Partido
IESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOT	Livre Oficina de Teatro
MEC	Ministério da Educação
MAST	Museu de Astronomia
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGE	Plano Geral de Ensino
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TnR	Tá na Rua
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	SENTIDOS PEDAGÓGICOS DA SOCIOLOGIA.....	30
1.1	Émile Durkheim.....	31
1.1.1	<u>A abordagem sociológica da moralidade.....</u>	31
1.1.2	<u>O problema moral das sociedades modernas.....</u>	34
1.1.3	<u>Pedagogia e educação moral.....</u>	39
1.2	Florestan Fernandes.....	44
1.3	Conclusões do capítulo.....	54
2	SENTIDOS PEDAGÓGICOS EM DISPUTA NO RETORNO DA SOCIOLOGIA À EDUCAÇÃO BÁSICA.....	61
2.1	A sociologia escolar e a formação para a cidadania: as associações profissionais e o retorno da disciplina aos estados.....	63
2.2	Cientificidade e cidadania: estratégias de legitimação da sociologia escolar	74
2.2.1	<u>A crítica ao campo educacional e ao ensino de sociologia.....</u>	83
2.2.2	<u>A sociologia escolar conforme as OCEM.....</u>	91
2.3	Conclusões do capítulo.....	93
3	ANTECEDENTES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CPII.....	95
3.1	Delgado de Carvalho e a sociologia no ensino secundário.....	95
3.2	O CPII e as transformações das décadas 1970 e 1980.....	100
3.3	O Departamento de Educação Comunitária.....	103
3.3.1	<u>A formação do cidadão na escola brasileira: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.....</u>	104
3.3.2	<u>A trajetória de EMC e de OSPB no Colégio Pedro na década de 1970.....</u>	105
3.3.3	<u>A década de 1980 e a criação do DEC.....</u>	107
4	O OCASO DO DEC E OS PRIMÓRDIOS DO DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA.....	111
4.1	Análise da entrevista do professor Livingstone Silva.....	111
4.2	Análise da entrevista da professora Maria Lúcia Pandolfo.....	121
4.3	Conclusões do capítulo.....	129
5	A OCUPAÇÃO: CIENTISTAS SOCIAIS NO DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA DO CPII (1993-2008).....	131

5.1	Lier Pires Ferreira	131
5.2	Luiz Felipe Bon	135
5.3	Fátima Ferreira	140
5.4	Janeleide Aguiar	150
5.5	Conclusões do capítulo	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	165
	ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	174
	ANEXO B – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	175

INTRODUÇÃO

Sou professor de Sociologia, atuo na educação básica e trabalho no Colégio Pedro II¹, instituição que, a despeito de suas contradições, é um modelo do que pode ser a educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil. Anuncio isso para que o leitor conheça a posição de quem produziu este trabalho e possa avaliar se, ao longo do processo, foi bem-sucedido o esforço de traduzir interesses e impressões pessoais em um problema de pesquisa e na objetivação sociológica.

Apesar de alguns manuais de redação acadêmica tradicionais desaconselharem o uso de referências pessoais e o recurso da primeira pessoa, a preocupação que motivou a apresentação do projeto de pesquisa, o qual, posteriormente, viria a se tornar esta tese, é indissociável da minha prática no magistério na educação básica. Se essa escolha afronta os pudores acadêmicos do leitor, peço desculpas de antemão, pois considero esse expediente inevitável para os propósitos desta introdução².

Ao apresentar um projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPCIS) da UERJ, sob influência da tese weberiana sobre a neutralidade axiológica, estava atormentado com o ensino de Sociologia, o meio em que me encontrava inserido. Basicamente, o sociólogo alemão Max Weber sustenta que a ciência não pode hierarquizar valores sociais, decidindo por um ou outro, uma vez que eles pertencem a uma esfera social indeterminada, isto é, que não está sujeita a condicionantes de nenhuma natureza.

Weber recomenda, em contraposição, que as Ciências Sociais promovam a reflexão sobre as características e as consequências políticas e sociais da adoção daqueles valores. Em última instância, a decisão por qual valor aderir cabe ao indivíduo. Daí a censura que aquele sociólogo fez ao socialismo de cátedra e a professores que ensinam doutrinas políticas como se fossem verdades científicas³.

Nos idos de 2016 e de 2017, em uma leitura imediata e sem o devido aprofundamento, essas considerações pareciam ecoar no movimento do Escola Sem Partido (ESP), que acusava as escolas brasileiras, e sobretudo os docentes da área de Ciências Humanas, de doutrinação e

¹ Trabalho como professor no Colégio Pedro II desde 2013, quando fui aprovado em concurso público para a instituição. Antes disso, por um curto período, fui professor temporário entre os anos de 2011 e 2012. Meu ingresso na escola é relativamente recente e, é importante assinalar, não fiz parte do grupo de professores que é objeto de estudo deste trabalho, isto é, a *geração de 94*, a qual apresentaremos a seguir.

² No desenvolvimento do trabalho, todavia, essa marca de subjetividade foi atenuada com uso de expressões em terceira pessoa e outras tantas recomendações dos manuais, como uso da terceira pessoa do singular e expressões como “este trabalho”, “esta tese”, “conclui-se”, “nota-se” etc.

³ Para mais detalhes, conferir Weber (2011; 2016).

de alinhamento político partidário à esquerda⁴. Aquele movimento, em meio a uma conjuntura política desfavorável, amplamente conservadora e reacionária, contribuiu para a formação de uma sanha acusatória que produziu um ambiente de desconfiança nas escolas e motivou perseguições a professores, além de campanhas de intimidação que muitas vezes se desdobraram em processos legais desgastantes, alguns dos quais pude acompanhar mais ou menos de perto.

Em meio a esse turbilhão, eu me deparei com uma entrevista que já conhecia, mas que até então não despertara a minha atenção (OLIVA et al., 2017). Minha antiga chefe de departamento, a professora Fátima Ferreira apresentava o processo de consolidação da Sociologia no Colégio Pedro II nos anos 1990. No texto, ela mostrava as dificuldades encontradas ao entrar na escola em 1995, logo após ser aprovada em concurso público, especialmente em ensinar uma disciplina chamada “Educação para Cidadania” no ensino fundamental.

Ao contrário do que possa parecer, as dificuldades não eram (apenas) de ordem didática, afinal de contas Fátima cursara a Escola Normal, de formação de professores, e possuía experiência prévia com turmas do ensino fundamental. Os obstáculos enfrentados pela professora - e por outros cientistas sociais da mesma geração que a sua - relacionavam-se às expectativas que a escola então reproduzia sobre o trabalho do Departamento - àquela época, chamado de Departamento de Sociologia e Educação Comunitária. A disciplina “Educação para Cidadania” sofria de má reputação e era vista como caudatária das antigas disciplinas da Ditadura Militar - Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

A professora Fátima ainda falava de um departamento disperso e heterogêneo, muito desrespeitado no âmbito da escola. E, então, de maneira muito assertiva, ela afirma: “Nós ocupamos Educação Moral e Cívica, e ocupamos também o Departamento de Sociologia e Educação Comunitária a partir de 1995” (OLIVA et al, 2017, p. 12).

Talvez essa “ocupação” fosse o exemplo que precisava para expressar minha angústia sobre o ensino de Sociologia. Através do caso do Colégio Pedro II, onde o referencial das Ciências Sociais foi mobilizado contra disciplinas de caráter prescritivo de comportamentos, poderia refletir sobre as tensões e os dilemas provocados pela afirmação de um ensino científico no espaço escolar.

⁴ Para mais detalhes e críticas àquele movimento, conferir a coletânea organizada por Penna, Queiroz e Frigotto (2018).

1. Objeto e objetivos da pesquisa

O tema desta pesquisa é o ensino da Sociologia na educação básica. Este trabalho consiste em um esforço de apreensão dos sentidos pedagógicos imputados por cientistas sociais à Sociologia escolar no retorno da disciplina ao currículo do Colégio Pedro II, instituição pública federal de ensino situada no estado do Rio de Janeiro.

Os sentidos pedagógicos referem-se às justificativas e motivações sobre por que ensinar e aprender Sociologia na escola básica. Conforme Cigales (2020) e Oliveira (2013), supõe-se que tais sentidos são plurais e relacionam-se com uma multiplicidade de fatores, como a formação dos professores, as condições de trabalho, a relação que os estudantes cultivam com o saber escolar etc. Para as finalidades desta pesquisa, interessa conhecer as representações que um grupo de professores do CPII teve sobre a instituição ao chegarem nela pela primeira vez e quais as tensões entre tais representações e as suas concepções sobre o ensino de Sociologia.

Esta pesquisa refere-se aos seus sujeitos de pesquisa como *geração de 94*. É necessário justificar a escolha dessa expressão, sobretudo porque a palavra *geração* não remete ao campo de estudos consolidado nas Ciências Sociais sobre a temática das gerações, das famílias e do envelhecimento. Neste trabalho, a palavra *geração* tampouco remonta à concepção clássica de Karl Mannheim (MANNHEIM, 1982). Dessa forma, apesar de, na presente investigação, o uso da palavra *geração* não reivindicar pertencimento a uma tradição de estudos e pesquisas, tal escolha serve para enfatizar aspectos sociológicos da atuação dos nossos sujeitos de pesquisa. Primeiramente porque são todos profissionais licenciados em Ciências Sociais entre a década de 1980 e o início dos anos 1990 - o que, com diferentes matizes, conferiu-lhes referenciais teóricos e conceituais comuns, além de práticas de pesquisa e investigação científica - estabelecendo uma identidade entre eles. Além disso, todos ingressaram na instituição através de um concurso público em 1994, o que se constitui em um marco temporal incontestável. E, mais importante, a alcunha *geração de 94* enfatiza a ação coletiva desses cientistas sociais ao afirmarem um determinado modelo de ensino de Sociologia contrário àquele previamente esperado pelo CPII.

O período de observação situa-se entre 1993 e 2008. O ano de 1993 marca a extinção das disciplinas de EMC e de OSPB pela lei 8.663/93, o que provocou a criação do Departamento de Sociologia na instituição, uma instância que já existia de forma sub-reptícia e embrionária na escola, como será apresentado nos capítulos 3 e 4. O ano de 2008 assinala, por sua vez, dois acontecimentos importantes para este estudo: a promulgação da lei 11.638/2008, que

determinou a obrigatoriedade do ensino das disciplinas Sociologia e Filosofia no ensino médio, e, no âmbito do CPII, a data em que o Departamento de Sociologia decidiu por remover o título de “cidadania” da disciplina do ensino fundamental⁵, passando a denominá-la de Ciências Sociais, nome que perdura até os dias de hoje.

2. Sobre o campo de observação e justificativas da investigação

Esta seção abordará características gerais do Colégio Pedro II, sua imagem de excelência - ancorada na tradição, no reconhecimento do trabalho de professores e em alunos ilustres -, sua contribuição para a educação escolar no Brasil. Pretende-se destacar, principalmente, as condições que possibilitaram a criação de um coletivo de professores⁶. Esta apresentação é um esforço de objetivação, uma resposta ao desafio autoimposto de pesquisar uma instituição sendo parte constituinte da mesma. O “olhar nativo”, por assim dizer, não é a única dificuldade para estudar cientificamente o CPII. Outro problema é o fato de muito do que se escreveu sobre a instituição ser literatura memorialística e panegírica.

Em suma, o objetivo é caracterizar a instituição de maneira a construir o cenário dentro do qual os cientistas sociais da *geração de 94* vão atuar.

O Colégio Pedro II é uma das instituições públicas de ensino mais tradicionais do país. Fundada em 1837, ainda sob a égide do Império no Brasil, a escola sempre esteve sob administração do poder federal. A princípio e durante muito tempo, as suas unidades estiveram circunscritas ao município do Rio de Janeiro - outrora corte imperial e depois capital republicana. Sua história é marcada por dois processos de expansão. O primeiro se caracterizou pela criação das Seções Norte e Sul⁷ e da Seção Tijuca⁸. A segunda delas, mais recente, iniciou-se em 2004 e foi marcada pela inauguração de uma unidade em bairro na Zona Oeste da cidade (Realengo) e de duas unidades em municípios vizinhos: Duque de Caxias e Niterói. O colégio possui atualmente 15 *campi*⁹.

⁵ Antes, a mesma disciplina foi chamada de “Educação para a Cidadania” (1994-2000) e de “Sociedade e Cidadania” (2001-2007).

⁶ O aspecto da organização e do funcionamento dos departamentos é um importante fator para o surgimento do Departamento de Sociologia, como será tratado detidamente no capítulo 3.

⁷ A Seção Norte é atualmente o campus Engenho Novo, bairro na Zona Norte da cidade. A Seção Sul corresponde à unidade situada no bairro do Humaitá, este situado na Zona Sul.

⁸ Bairro situado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

⁹ Cada unidade do Colégio Pedro II passou a ser identificada como campus a partir de 2012, em função da equiparação da instituição aos institutos federais de ensino. A cidade do Rio de Janeiro possui campi espalhados em todas as suas zonas (Centro, Norte, Sul e Oeste): Centro; São Cristóvão I, II e III; Engenho Novo I e II; Tijuca I e II; Humaitá I e II; e Realengo I e II, além do Centro de Referência de Educação Infantil de Realengo

A principal atividade da instituição é a oferta da educação básica, cobrindo a totalidade desse nível de ensino: desde a educação infantil até o ensino médio. De acordo com dados de 2018, o CPII tinha 12.025 alunos matriculados na educação básica. Além disso, a escola atua na educação superior, oferecendo um curso de mestrado e outros de pós-graduação *lato sensu*: em 2018, eram 323 alunos matriculados nesse nível de ensino. Para cobrir a demanda desse público, em 2016, a instituição contava com 2.433 servidores entre docentes e técnicos administrativos¹⁰.

Esses números parecem vultosos, mas há de se considerar que, em termos quantitativos, a educação básica federal atende um público restrito. Como mostra a Tabela 1, o país registra mais de sete milhões de matrículas no ensino médio. Os estabelecimentos federais de ensino respondem por pouco mais de 200 mil matrículas: o que representa apenas 3 % do total.

Tabela 1 - Matrículas no ensino médio - Brasil e Rio de Janeiro, 2021

Rede	Brasil		Rio de Janeiro (estado)	
	N	%	N	%
Federal	229.948	3,0	19.736	3,4
Estados	6.562.930	84,5	441.169	75,9
Municípios	42.521	0,5	3.436	0,6
Rede privada	935.158	12,0	116.982	20,1
Total	7.770.557	100	581.323	100

Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar 2021¹¹

(CREIR). A instituição também dispõe de dois campi em outros municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro: Duque de Caxias e Niterói.

¹⁰ Para cada categoria apresentada, a instituição publicou dados correspondentes a anos diferentes. As informações mais recentes para discentes da educação básica, discentes da graduação e servidores eram, respectivamente, de 2018, 2018 e 2016. Dados disponíveis em <http://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/6577-dados-abertos.html>. Consultado em 15/02/2023.

¹¹ Dados públicos disponíveis em <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Consultado em 15/02/2023.

No estado do Rio de Janeiro, são apenas 19.736 matrículas federais, o que corresponde a 3,4 % das matrículas na educação básica nessa unidade da federação. Trata-se, portanto, de uma realidade pouco representativa do universo da oferta de educação escolar no país.

A escola atende a um público restrito, o que é reforçado pela forma de seleção de estudantes. Anualmente, a escola realiza concursos de provas para ingresso no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Os exames são concorridíssimos. Em 2019, para o concurso de acesso ao 6º ano do ensino fundamental, havia 23,9 candidatos para cada vaga, enquanto um lugar no ensino médio era disputado por 26,2 candidatos. De maneira a atenuar o efeito distintivo de concurso de provas, a escola vem adotando a reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública. Para preencher as vagas da educação infantil (as unidades são conhecidas informalmente como “Zerinhos”) e dos anos iniciais do ensino fundamental (“Pedrinhos”), a escola realiza sorteios públicos, tão disputados quanto os concursos: considerando o primeiro ano do ensino fundamental, a relação candidato/vaga ficou em 18,2¹².

Sobre o ensino de Sociologia na instituição, é importante ressaltar que existem precedentes históricos remotos no tempo. Aliás, o ensino da disciplina é anterior, em nível nacional, à sua institucionalização nos cursos superiores. No fim do século XIX, com a República nascente (MACHADO, 1987), sob influência da filosofia positivista, houve propostas de introdução da Sociologia na escola. Bodart e Cigales (2021) apresentaram evidências do ensino da disciplina no Amazonas no mesmo período. Na década de 1920, Gilberto Freyre ensinou sociologia na Escola Normal do Recife, tendo produzido, inclusive, materiais didáticos (MEUCCI, 2011). E foi também nesse período que Carlos Delgado de Carvalho tornou-se catedrático de sociologia no Colégio Pedro II, onde ministrou a disciplina no último ano do curso secundário, que dava acesso às escolas superiores (SOARES, 2015).

A sociologia escolar foi obrigatória nas grades curriculares do ensino secundário entre 1925 e 1942. O seu retorno à educação básica do país é resultado das transformações sociais no decorrer da década de 1980, quando, no imaginário de educadores, de sindicatos e de associações profissionais, a sociologia escolar associa-se à preparação para a cidadania (CONTERATO, 2006). Não foi por mera coincidência que se criou essa equivalência. Contando com a mobilização de entidades da sociedade civil em prol das eleições diretas para a presidência da República e da Constituição Federal de 1988, o processo de abertura política

¹² Os dados citados foram elaborados a partir de consulta à página <http://dhui.cp2.g12.br>. Esses cálculos foram realizados mediante uma simples operação de divisão entre o quantitativo de candidatos e o número de vagas, sem realizar a distinção de acesso através de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas.

fez com que a palavra cidadania se tornasse central na retórica política¹³. A disciplina Sociologia retornava progressivamente às escolas de segundo grau em algumas unidades federativas: São Paulo, em 1983; Rio Grande do Sul, Pará e Pernambuco, em 1986; Distrito Federal, em 1987 (OLIVEIRA, 2013). No Rio de Janeiro, a disciplina seria incluída em emenda popular aditiva à constituição estadual, no ano de 1989.

No início dos anos 1990, houve algumas movimentações no sentido de criar a Sociologia na escola. O CPIO organizou um processo seletivo em 1991¹⁴, divulgou uma listagem de professores aprovados¹⁵, porém nunca chegou a convocá-los. Em 1992, por exemplo, um ato da Secretaria de Ensino estabeleceu o retorno da disciplina (COLÉGIO PEDRO II, 1996, p. 193).

Foi nesse cenário que o CPIO reintroduziu a Sociologia no 2º grau¹⁶, atendendo a reivindicações de um grupo de professores depois da extinção de EMC e OSPB, provocada pela supramencionada lei 8663. Essa determinação legal ainda estabelecia que a carga horária então liberada fosse incorporada às ciências humanas. No CPIO, em particular, essa medida faria com que, na prática, o Departamento de Educação Comunitária (DEC)¹⁷ - responsável por aquelas disciplinas - deixasse de existir.

Em reação a essa medida, duas professoras do DEC, Vera Bahiense e Maria Lúcia Pandolfo, cientistas sociais por formação, redigiram um documento no qual externaram a seguinte preocupação:

ver um espaço, que vinha sendo especificamente utilizado para o debate sobre a consciência da cidadania e da ética nas relações sociais e políticas, ser esvaziado dentro de uma instituição que sempre se colocou na vanguarda de um ensino de visão humanística (PANDOLFO, sd, p.1)

Diante dessa situação, sugeriram à Direção-Geral

tornar realidade o que era, de há muito, um grande anseio dos professores do Departamento: a inclusão da Sociologia no ensino de 2º grau e, no Ensino de 1º grau, a introdução de uma disciplina que, tendo como corpo teórico as Ciências Sociais, estimulasse o pensamento crítico e o debate ajudando o aluno na formação de sua cidadania (id.,ibid.)

Constata-se a mobilização interna de docentes tendo como objetivo incluir a Sociologia na escola. Viram no “vácuo curricular” produzido pela lei 8663/93 – que extinguiu EMC e

¹³ Essa reintrodução da disciplina será retomada no capítulo 2, acompanhada de uma análise mais aprofundada dos sentidos pedagógicos mobilizados pelos educadores.

¹⁴ Diário Oficial da União, Seção I, p.18413-5, 3 de setembro de 1991.

¹⁵ Diário Oficial da União, Seção I, p.4649-51, 13 de abril de 1992.

¹⁶ Atualmente denominado de ensino médio.

¹⁷ Os capítulos 3 e 4 tratarão com mais detalhes do Departamento de Educação Comunitária.

OSPB - uma oportunidade. Para justificar suas demandas, recorreram à formação para a cidadania e ao pensamento crítico, subsidiado pelos conhecimentos das Ciências Sociais.

O CPII criou a Sociologia dos escombros do DEC, de seus programas de ensino tornados obsoletos e dos seus docentes que se encontravam sem atribuição na escola. O novo departamento estava encarregado do magistério de duas disciplinas: além da *Sociologia*, havia a *Educação para Cidadania* no 1º grau¹⁸. Em 1994, a escola realizou um grande concurso público, que oferecia vagas para várias disciplinas, dentre as quais cinco reservadas a cientistas sociais para o magistério de Sociologia e Política. Foi a primeira vez que, em um concurso, a escola impôs tal exigência de habilitação para lecionar no 2º grau.

Ainda que guarde similaridades com o contexto mais amplo, qual seja, o de reintrodução da disciplina por todo o país através de campanhas tocadas pelas associações profissionais de sociólogos, além do entusiasmo que a Nova República promovia, o caso do restabelecimento do ensino de Sociologia no CPII apresenta particularidades que justificam uma investigação mais aprofundada.

Uma dessas especificidades é que a criação da disciplina derivou de um processo em curso no interior da instituição. Antes mesmo das medidas da Secretaria de Ensino, os professores de EMC e de OSPB nutriam “um grande anseio” pela inclusão da disciplina. Provavelmente, estes professores sentiram que sua prática de ensino seria adequadamente reconhecida se identificada pela Sociologia. Portanto, esses dados permitem a sugestão de que se praticou o ensino de conteúdos correlatos à disciplina antes de ela surgir efetivamente em 1994. Esse trabalho desenvolveu-se no âmbito do DEC e faz-se necessário, então, conhecer um pouco mais esse departamento.

A outra particularidade foi a criação da disciplina no 1º grau, a qual teria “corpo teórico as ciências sociais”. Considerando o universo das reivindicações pelo retorno da Sociologia, a inclusão da disciplina no ensino fundamental é uma peculiaridade. De início, essa disciplina foi chamada de “Educação para Cidadania”. Posteriormente, em 2000 passou a se chamar “Sociedade e Cidadania”. Por fim, a identificação com a Sociologia emergiu de tal forma que, em 2008, ela passou a ser chamada “Ciências Sociais”, nome que persiste até os dias de hoje.

Nota-se que, com o passar do tempo, os professores rejeitaram a centralidade da “missão” de formar para a cidadania e estabeleceram um nome para ressaltar o referencial científico da disciplina. O mesmo processo aconteceu em âmbito nacional, porém em momento posterior ao Colégio Pedro II. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL,

¹⁸ Atualmente denominado de ensino fundamental.

2004) posicionaram-se contra a equivalência entre ensino de sociologia e formação para a cidadania, defendendo habilidades cognitivas específicas às ciências sociais para justificar a inclusão da disciplina na escola. Tais justificativas são amplamente reconhecidas no subcampo do ensino de Sociologia.

O caso do CPII é um *locus* privilegiado para investigar as relações entre, por um lado, o ensino de Sociologia, e por outro, a formação para a cidadania. Essa atribuição da escola passou por uma metamorfose: antes uma missão de EMC e de OSPB, depois praticada pela Sociologia. Sabemos que essa expectativa seria posteriormente rejeitada pelos cientistas sociais. Mesmo assim, voltar ao passado e interrogar sobre continuidades e rupturas entre as duas experiências permitir-nos-á refletir sobre os sentidos pedagógicos que atribuímos à Sociologia.

Além dessas considerações, é fundamental apontar as dimensões do Departamento de Sociologia atualmente, resultado direto das ações daqueles cientistas sociais nos anos 1990. Em um levantamento de 2020, Rêgo e Mosca Junior (2020) contabilizaram 44 docentes efetivos, um contingente maior do que muitos departamentos universitários. O afluxo de ingresso de professores licenciados em Ciências Sociais se avolumou com outros concursos públicos, nos anos de 2002, 2009, 2013, 2015 e 2017.

Mais do que uma questão quantitativa, é relevante apontar para dados que sinalizam a atuação do Departamento de Sociologia na comunidade epistêmica do ensino da disciplina. O trabalho pedagógico influenciou a produção de um livro didático (SILVA et al., 2016), aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo o mais adotado nas escolas públicas do país. Além disso, seus professores foram alguns dos membros fundadores da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), sem contar a participação recorrente – inclusive em comissões organizadoras - em congressos e encontros sobre o ensino de Sociologia, como o Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (ENSOC) e o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB).

Apesar da atuação predominante na educação básica, nos níveis fundamental e médio de ensino, o Departamento também abriga um curso de especialização *lato sensu* e compõe a Licenciatura Integrada em Humanidades do CPII, sendo responsável pela licenciatura em Ciências Sociais.

São inegáveis o tamanho e a importância do Departamento de Sociologia do CPII no campo do ensino da disciplina atualmente, o que justifica esta investigação. É importante sublinhar que o presente trabalho integra um esforço coletivo de um grupo de docentes da instituição, do qual faço parte: o Grupo de Estudos em Ciências Sociais e Memória

(GECISME), que procurar contribuir para o campo do ensino de Sociologia através da reflexão sobre a memória construída pelos professores daquele departamento¹⁹.

3. Considerações metodológicas

Um dos esforços desta pesquisa é formular perguntas de pesquisa a partir de um lugar onde desenvolvi uma experiência afetiva. Sou professor da educação básica e, obviamente, defendo sua inclusão na grade curricular. Sou suspeito. Eu me identifico com os meus colegas de profissão que, contudo, para efeitos da pesquisa, devem se constituir em objetos de estudo. Eunice Durham (1986) assinala que o processo de identificação com os “nativos” é imprescindível, do contrário não se apreendem as categorias que organizam a vida social. Todavia, faz sérias advertências sobre a centralidade desse processo, uma vez que há o risco de se utilizar as categorias nativas para explicar a sociedade, em vez de explicá-las através da análise antropológica. O raciocínio se estende à análise sociológica.

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015) enfatizam a ruptura em relação ao saber imediato como um momento necessário à construção do objeto de estudo. Construir um objeto supõe criar uma maneira de ver a realidade contra um senso comum que pode se formar até mesmo no meio acadêmico, um senso comum erudito. Assim, enquanto sociólogo, tenho por obrigação transcender a minha situação particular - de professor de Sociologia - e estabelecer uma interpretação objetiva da escola onde trabalho.

Em que consistiria o saber imediato, isto é, o senso comum a respeito dos cientistas sociais que quero estudar? Suponho que sejam as suas narrativas sobre o processo de legitimação da disciplina ciências sociais. Esses professores talvez vejam a si próprios como heróis que desbravaram um meio inóspito à sua presença. De acordo com a memória que construíram, ocuparam um departamento contra professores que não possuíam a habilitação - e, pois, a competência - para ensinar. Enfatizam a liberdade e o poder criativo deles mesmos; a ocupação do Departamento é uma conquista de certos indivíduos, dos professores da *geração de 94*. Não me parece haver uma reflexão sobre as condições objetivas, acerca das coerções sob as quais essa ocupação se efetivou: a história prévia do ensino de sociologia, a formação dos cientistas sociais, as regras institucionais.

¹⁹ O autor do presente trabalho, junto aos professores Carlos Eduardo Oliva e Roberto Mosca Junior, compõe o Grupo de Estudos em Ciências Sociais e Memória do Colégio Pedro II - GECISME, que, no presente momento, é uma linha de pesquisa do Laboratório de Educação em Direitos Humanos (LAEDH). Dentre suas preocupações, o GECISME esforça-se em resgatar a memória do Departamento de Sociologia.

Não quero dizer, em absoluto, que os meus sujeitos de pesquisa estejam mentindo. Apenas não é possível reproduzir a interpretação deles como se fosse uma explicação sociológica²⁰. Estamos colocando em dúvida a narrativa que esses cientistas sociais criaram.

Como serão alcançados os objetivos da pesquisa? Uma maneira de reconstruir a dinâmica interna do departamento e da instituição foi através da análise documental. Serão considerados os documentos produzidos pelo CPII e os diários oficiais.

Os documentos apenas são relevantes se os considerarmos como cristalizações de uma ação coletiva. É importante lembrar um dos truques de Howard Becker ao se analisar esses documentos/objetos:

“Os objetos... são acordos sociais congelados, ou melhor, momentos congelados na história de pessoas agindo juntas. O truque analítico consiste em ver no objeto físico diante de nós todas as indicações de como ele ficou daquela maneira, de quem fez o que para que essa coisa exista agora desse modo” (BECKER, 2007, p. 76).

A princípio, tinha a pretensão de também analisar programas de ensino. Tais documentos apresentavam limitações para o estudo, pois o currículo prescrito não é praticado efetivamente em sala de aula - como será possível abordar ao tratarmos dos cientistas sociais e sua atuação no magistério de EMC e de OSPB, que não obedecia aos programas oficiais. Outra limitação evidente era a desorganização e o esquecimento, pois, em um levantamento preliminar sobre a disciplina Educação para Cidadania, os programas de ensino não estavam arquivados na sala do Departamento. Também não havia qualquer menção à disciplina no Projeto Político-Pedagógico da escola de 2002. Os membros da *geração de 94* tampouco tinham os conteúdos curriculares dessa matéria. Havia, inegavelmente, a ocultação - talvez por desinteresse, por desorganização, de maneira infraconsciente - de uma memória que não seja dignificante conforme a avaliação dos entrevistados.

Assim sendo, o principal caminho adotado pela pesquisa foi a realização de entrevistas com professores da *geração de 94*. É necessário apresentar o contexto no qual estes documentos - isto é, as entrevistas - foram produzidas. Como mencionado anteriormente, a partir de uma reflexão sobre a produção social da memória, o GECISME pretende reconstruir a trajetória do Departamento de Sociologia e, para tanto, mobiliza docentes e estudantes da educação básica e da graduação no registro de depoimentos sobre a trajetória pessoal e profissional de professores (RÊGO et al., 2021, 2022).

²⁰ Aliás, durante os depoimentos, era frequente que os cientistas sociais dessem “pitaco” sobre meu projeto de pesquisa, sugerindo interpretações. Essa troca de ideias foi muito profícua, porém há de se fazer tremendo esforço para analisar as análises, isto é, reconstruir objetivamente tais interpretações.

Apresentamos a todos os depoentes um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) antes da entrevista²¹. Como se tratava de um depoimento a contribuir para a memória do departamento, optamos por vedar o anonimato do entrevistado. Os depoimentos foram registrados em áudio – alguns dos quais também em vídeo – e orientaram-se por um roteiro de entrevistas que versava sobre a biografia e, especialmente, sobre o trabalho no magistério, de cuja elaboração fiz parte como membro do GECISME²².

Posteriormente, o registro era transcrito e editado. A edição visava a tornar o depoimento mais fluido, às vezes removendo marcas de oralidade. Nessa fase da pesquisa, uma vez que visávamos à publicação dos depoimentos na revista do Departamento de Sociologia²³, por vezes também foi necessário remover alguma passagem que pudesse ferir a honra ou a imagem de outrem. Por fim, para aqueles casos de publicação, o texto era devolvido à entrevistada ou ao entrevistado de forma que ela ou ele dessem o consentimento final.

O principal material empírico desta tese constitui-se de sete depoimentos, obtidos de seis professores. Embora sejam documentos centrais para o capítulo 4 desta tese, eu não participei do processo de coleta de dois depoimentos:

- Lier Pires Ferreira, em 21 de fevereiro de 2017 (OLIVA et al., 2017a) e
- Fátima Ferreira, em 22 de fevereiro de 2017 (OLIVA et al., 2017b).

Participei diretamente da realização de quatro depoimentos, os quais, quando da apresentação desta tese, já tinham sido publicados:

- Maria Lúcia Pandolfo, em 16 de setembro de 2021 (SAMPALIO et al., 2022);
- Luiz Felipe Bon, em 20 de maio de 2021 (LEITÃO et al., 2021);
- Janeleide Aguiar, em 28 de agosto de 2019 (OLIVA; AMARAL, 2019).

Realizei ainda outros dois depoimentos, os quais não foram publicados:

- Fátima Ferreira, em 14 de maio de 2018 (FERREIRA, 2018) e
- Livingstone dos Santos Silva, em 08 de dezembro de 2020 (SILVA, 2020).

As considerações de Kaufmann (2013) sobre a entrevista compreensiva foram importantíssimas para a condução dos depoimentos. A sua proposta metodológica é diferente de uma “engenharia social” (p. 31), excessivamente formal e cujos questionários são pré-

²¹ Conferir o anexo A deste trabalho.

²² Conferir o anexo B deste trabalho.

²³ A revista *Perspectiva Sociológica*.

fabricados, que fetichiza a técnica em detrimento da teoria. Kaufmann entende a entrevista compreensiva como um processo artesanal: ela exige a construção do objeto de pesquisa em um movimento pendular entre estudos teóricos e campo de observação. Logo, as etapas formais de pesquisa são invertidas: a entrevista não é uma técnica para verificar a pertinência de certas teorias, mas, ao contrário, como uma instância que permite criar problematizações (p. 44).

Kaufmann ainda sublinha que o entrevistador não deve assumir uma postura passiva diante do entrevistado (p. 40). Na verdade, o autor se refere aos entrevistados como informantes, categoria que supõe uma ruptura de hierarquia.

o informante se surpreende por ser ouvido profundamente e se sente elevado, não sem prazer, a um papel central. Ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber precioso que o entrevistador não tem, por mais que seja o condutor do jogo (KAUFMANN, 2013, p. 80).

Foi muito difícil encontrar depoentes egressos do Departamento de Educação Comunitária. Muitos se recusaram a falar comigo. Criei uma lista com os nomes de professores encontrados em consulta aos Planos Gerais de Ensino²⁴. Posteriormente, realizei buscas através de ferramentas de buscas na internet e por meio de redes sociais para encontrar tais professores. Muitos não foram contactados porque não encontrei rastros pelas redes virtuais. Outros já haviam falecido e alguns foram encontrados. Na tentativa de obter mais informações sobre esses professores, também apresentei a minha listagem aos entrevistados, assim como a professores e servidores da ativa.

Muitos pedidos de entrevista foram ignorados. Outros foram rechaçados.

Prof.^a Gabriela: “Se consta esse documento, é mais de uma da desorganização administrativa. Nunca ministrei educação para cidadania. Não fui prof.^a de Moral e Cívica e muito menos de sociologia. Em que local você encontrou essa informação errada? Eu trabalhei no Setor de Orientação Educacional (antigo SOE). Quando ingressei não havia Sociologia. Lecionei no Técnico de Processamento de Dados, durante pouco tempo, psicologia das Relações Humanas. Perdão, mas essa informação está totalmente equivocada”.

Prof.^a Aline: “Há um erro neste Plano de 96, porque eu sempre fui do Departamento de História. Mas, se precisar de alguma coisa, estou à disposição. Me aposentei na escola básica, mas estou dando aulas em São Cristóvão.” Quando interrogada se, mesmo assim, ela teria

²⁴ Documentos anuais publicados pela instituição entre as décadas de 1980 e 1990 contendo programas de ensino e relações nominais de todos os docentes, de todos os departamentos, conforme apresentado no capítulo 3.

lecionado EMC, OSPB ou Educação Para a Cidadania, a resposta foi a seguinte: “Sim, mas não no Pedro II”.

A própria memória desse período foi desprezada, como mencionado anteriormente; os arquivos existentes não estavam sistematizados. Nessa tese, contamos com dois depoimentos de egressos do DEC: o do professor Livingstone e o da professora Maria Lúcia Pandolfo. Embora com formações diferentes, ambos se orgulham do trabalho feito no CPII e sustentam a fundamentação científica de sua prática pedagógica a despeito da imagem negativa do departamento.

A hierarquia entre entrevistador e informante por vezes se confundiu no meu caso. Os meus informantes conversavam comigo abertamente, eram muito solícitos e, inclusive, para meu espanto, não tinham escrúpulos para comentar certas situações vivenciadas em sua trajetória na escola, algumas das quais foram omitidas por serem de cunho pessoal e não dizerem respeito aos objetivos desta investigação.

Questões hierárquicas estiveram por trás da escolha da *geração de 94* como sujeito de pesquisa. Em um momento (delirante) do trabalho, pensei em adotar um critério mais amplo para entrevistas com professores do CPII: queria considerar também a participação dos professores temporários e substitutos, que, durante muito tempo nos anos 1990 e 2000, formaram contingente numeroso no Departamento e foram indispensáveis para a estratégia de “ocupação” daquele espaço curricular pelos cientistas sociais²⁵. No entanto, ao apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido²⁶ para realizar uma entrevista, a professora Gislene recuou de imediato. A professora disse que vivenciou determinadas situações, as quais tinha receio de expor e, com isso, prejudicar suas pretensões de, no futuro, tornar-se docente efetiva do CPII.

4. Hipótese de pesquisa

A proposta central desta pesquisa é a realização de um estudo sociológico sobre a ação coletiva de alguns cientistas sociais, tomando-os como objetos de pesquisa, explorando-os em suas capacidades organizacionais para entender como lidaram com a coordenação de sua atividade até alcançarem seu resultado: a organização e o reconhecimento da disciplina Sociologia no âmbito da instituição em foco.

²⁵ Como explicitado pelo depoimento da professora Fátima no capítulo 5 do presente trabalho.

²⁶ Em anexo, ao fim desta tese, junto ao roteiro de entrevista semiestruturada utilizado.

Assim, um primeiro recorte de observação é a compreensão das regras, das coerções e regularidades a que os cientistas sociais estavam submetidos dentro da instituição. Os participantes pressupõem que essas maneiras são garantidas e se aborrecem quando os outros não agem conforme o esperado. Logo, as reclamações são dados privilegiados para o pesquisador, pois revelam as expectativas dos agentes de como as coisas devem ser, uma boa pista para reconstruir as convenções dos grupos sociais que se pretende estudar.

Do que reclamavam os cientistas sociais da *geração de 94*? Como apresentado anteriormente, eles queixavam-se de certo desprezo por parte dos atores que integravam a instituição. E de uma expectativa criada a respeito do ensino de cidadania. Talvez a instituição pusesse em prática um modelo de ensino caudatário da ditadura militar, qual seja, de um ensino de moral e civismo. Nossa hipótese é de que os professores novos pensassem em cidadania nos termos de crítica e imaginação sociológica, habilidades cognitivas necessárias para construir uma sociedade democrática. Havia um “ruído” entre expectativas diferentes. É necessário que a pesquisa defina em termos precisos o conteúdo dessas concepções que dão origem ao conflito.

Essas questões implicam o segundo recorte de observação, que é o problema da identidade profissional e uma tensão geracional. Parece haver uma polaridade entre dois grupos, os antigos e os novos. Em que consistiam as diferenças entre esses dois grupos? Novamente, Becker (2007) assinala que os componentes de uma ação coletiva não são selecionados de maneira aleatória. É preciso entender como aquelas pessoas vieram a integrar cada um desses grupos. Os professores mais antigos da instituição vinham de variadas formações universitárias e trajetórias no magistério que incluíam, entre outras coisas, EMC e OSPB - referimo-nos a esse grupo como a geração da Educação Comunitária. Deste grupo saíram os três primeiros chefes do Departamento de Sociologia: três graduados e pós-graduados nas ciências sociais, dois dos quais atuaram no magistério superior da área, sendo que um deles ainda era autor de livros didáticos de Sociologia e Política.

Os cientistas sociais recém-chegados queriam ser vistos de maneira diferente, o que significa que lutaram para mudar a identidade da sua disciplina escolar na instituição. A mudança de nome - para ciências sociais - não parece ser mero formalismo, mas sugere a valorização de atitudes e aptidões ligadas à formação profissional. As estratégias de legitimação da disciplina remontam ao reconhecimento de um capital cultural específico, institucionalizado pelo campo acadêmico-universitário - o diploma de licenciado em ciências sociais -, mas pendente de validação na instituição aonde chegavam (BOURDIEU, 2011, 2015).

Com treinamento específico em ciências sociais, os professores ingressos em 1994 quiseram imprimir ao seu magistério a mesma lógica de funcionamento do campo acadêmico?

Trata-se da lógica de autonomização do campo e da profissionalização? Em que consistiam essas atitudes e disposições valorizadas pela geração de 94? A quais características - representadas pelos professores antigos - elas se opunham?

E, por fim, como último recorte de observação, este trabalho procurará conhecer os sentidos pedagógicos mobilizados pela *geração de 94* no processo de consolidação da Sociologia como componente curricular do Colégio Pedro II. Em função da sua formação, e das tensões vivenciadas no âmbito da instituição, quais os pressupostos e os objetivos do ensino de Sociologia que praticaram.

5. Resumo dos capítulos

O capítulo 1 apresenta a leitura dos sentidos pedagógicos da Sociologia a partir das perspectivas de Émile Durkheim e Florestan Fernandes. Durkheim enfatizou a importância da Sociologia na educação moral para promover a vida associativa e a autonomia individual, contrapondo-se ao discurso economicista, responsável, em sua análise, por erodir os fundamentos da coesão social. Embora o sociólogo francês não tenha concebido um ensino disciplinar da Sociologia na escola, ele assinalou que os conhecimentos escolares obedecem à lógica da pedagogia, uma reflexão prática em sintonia com as necessidades educacionais do corpo coletivo. Então há de se supor que, da perspectiva durkheimiana, uma disciplina escolar não se reduz ao conhecimento científico de referência, uma vez que, inserido no espaço escolar, requer, por exemplo, a obediência a princípios educacionais e acúmulo de metodologias didáticas.

Florestan Fernandes também sublinha a indispensabilidade do conhecimento sociológico na vida moderna, todavia, por sua vez, tem uma concepção mais ampla sobre o público ao qual aquele conhecimento pode interessar. Em uma sociedade periférica e subalterna como a brasileira, a sociologia poderia servir ao cidadão comum para que este reflita sobre suas condições socioeconômicas e forme uma sociabilidade democrática. A racionalidade sociológica seria uma espécie de consciência. No entanto, o autor não era um defensor incondicional da disciplina na escola, uma vez que, em sua análise, eram reduzidas as possibilidades de a Sociologia desenvolver seu potencial numa escola que, à época, praticava um ensino enciclopédico, bacharelesco e propedêutico, contribuindo para reproduzir as desigualdades socioeconômicas vigentes. Além disso, o campo das Ciências Sociais ainda não

possuía, àquela altura, um acúmulo razoável de conhecimento acerca de como ensinar a disciplina.

O capítulo 2 trata dos sentidos pedagógicos mobilizados no retorno da Sociologia às escolas brasileiras a partir dos anos 1980. O processo de profissionalização do campo das Ciências Sociais desde os anos 1970 reconfigurou a participação dos seus membros na vida pública, enfatizando a especialização científica. As associações profissionais de sociólogos estiveram à frente de campanhas pela inclusão da disciplina nas redes estaduais de ensino. Um dos principais objetivos apontados por aqueles movimentos foi a contribuição da Sociologia para o desenvolvimento de uma consciência crítica do educando, em contraposição à formação doutrinária e moralista de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Esse objetivo consubstanciou-se em um mote: a Sociologia era conhecimento necessário para a cidadania - uma palavra de ordem no período, animado pela erosão do governo ditatorial e pela promulgação da Constituição de 1988.

Em seguida, ainda no capítulo 2, este trabalho aborda os problemas de fundamentação da disciplina depois da LDB de 1996, que estipulou a presença de conhecimentos de Sociologia e de Filosofia no ensino médio. O foco da análise recai sobre as críticas internas do campo das Ciências Sociais à disciplina escolar, as quais apontaram inconsistências no vínculo entre a Sociologia e a formação para a cidadania. Ao entrevistar professores, Kelly Mota (2005) mostrou que as aulas de Sociologia se orientavam por uma concepção reificadora de cidadania, a qual convertia a sala de aula em lições de como participar da política. Mário Bispo dos Santos (2002) assinalou o papel da licenciatura em Ciências Sociais nos esforços docentes de enfatizar o caráter científico da Sociologia na escola por receios de banalização do conhecimento. Por sua vez, Flávio Sarandy (2004) analisou manuais didáticos e constatou problemas até mesmo na insistência das obras em frisar a cientificidade da disciplina, reproduzindo práticas e metodologias do ensino nas graduações. Os livros didáticos não operavam as mediações pedagógicas necessárias para a presença na escola. Amaury Moraes (2003) endossou essas críticas e as relacionou ao campo das Ciências Sociais, que desprezava a formação da licenciatura e a reflexão sobre questões de ensino.

Essa fortuna crítica foi, de certa forma, incorporada pelo campo das Ciências Sociais, em especial pelo segmento acadêmico com participação na formação de professores, e resultou na redação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Sociologia (BRASIL, 2004). Esse documento ratificou as críticas à cidadania como objetivo do ensino da disciplina e apontou os objetivos de aprendizagem da disciplina, em um movimento mais amplo de mobilização que culminou na lei de obrigatoriedade do ensino da disciplina em 2008.

As (quase) três décadas cobertas panoramicamente pela apresentação do capítulo 2 pretendem formar um quadro compreensivo para tratar do caso do retorno da Sociologia ao Colégio Pedro II, instituição onde, no mesmo período, é possível observar as tensões entre, de um lado, expectativas por uma formação cidadã e, de outro lado, a atuação de cientistas sociais no magistério.

O capítulo 3 objetiva apresentar os antecedentes do ensino de Sociologia no Colégio Pedro II. A disciplina foi obrigatória na escola entre 1925 e 1942, quando Delgado de Carvalho, professor da instituição, se notabilizou pela reflexão prolífica sobre o ensino de Sociologia através da produção de manuais didáticos (SOARES, 2009). No âmbito deste trabalho, a alusão a essa experiência serve apenas para fazer uma ligeira comparação com a Sociologia reintroduzida na década de 1990, oportunidade na qual sucedeu diretamente o ensino de disciplinas escolares doutrinárias, coordenadas pelo Departamento de Educação Comunitária. A partir de levantamento documental em diários oficiais, o capítulo 3 conjectura sobre as origens e a formação daquele departamento, assim como trata da sua baixa reputação junto a gestores e docentes do Colégio Pedro II.

O capítulo 4 consiste em análise de depoimentos de ex-componentes do Departamento de Educação Comunitária: os professores Livingstone Silva e Maria Lúcia Pandolfo. As entrevistas reforçaram a hipótese de um departamento fragmentado e, ao mesmo tempo, apresentando forte coesão interna entre os docentes de OSPB. Este trabalho ressaltará que a baixa reputação do ensino do DEC estimulou um movimento interno de redefinição programática, no qual os cientistas sociais foram protagonistas.

Por fim, o capítulo 5 abordará a reintrodução do ensino de Sociologia a partir de 1993, quando EMC e OSPB foram extintas das escolas brasileiras. A partir da impressão de cientistas sociais membros da “geração de 1994”, este trabalho assinalará aspectos do retorno da disciplina - tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio -, com destaque para a importância dos fatores organizacionais da instituição, da formação superior daqueles agentes e destacando os prováveis sentidos pedagógicos da Sociologia mobilizados pela atuação daqueles cientistas sociais.

Capítulo 1 – Sentidos pedagógicos da Sociologia

Por que ensinar Sociologia? Essa preocupação atravessa a história da disciplina e já se elaboraram várias proposições a esse respeito. Antes de refletir sobre essa questão, é preciso atentar para a advertência de Marcelo Cigales:

há diferentes maneiras de investigar a elaboração, a definição e a ressignificação dos sentidos pedagógicos para o ensino de Sociologia, uma vez que cientistas, políticos, professores e alunos possuem entendimentos da relevância do porquê de ensinar e aprender a Sociologia, perspectivas que variam de acordo com o período histórico e o lugar desses sujeitos (CIGALES, 2020).

No Brasil, as pesquisas sobre os sentidos pedagógicos da Sociologia ganham importância no mesmo momento em que reflete acerca do seu ensino na escola básica, isto é, desde os anos 1990, quando se elaboravam a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional²⁷, e especialmente desde o ano de 2008, com a promulgação da lei que determinou a sua presença obrigatória no ensino médio²⁸. Cigales defende um retorno aos autores clássicos para incorporar suas visões aos sentidos que atribuímos à Sociologia.

Estimulados por esse “convite”, o propósito deste capítulo é pensar sentidos possíveis para a Sociologia escolar a partir da leitura de autores clássicos. Dois autores foram escolhidos para apoiar as reflexões: o francês Émile Durkheim e o brasileiro Florestan Fernandes. Ambos elegeram a educação escolar como campo de intervenção do conhecimento sociológico e, nesse sentido, refletiram sobre o papel do ensino de Sociologia.

É preciso advertir que, nesse capítulo, há um esforço para não incorrer em anacronismos, imputando aos autores categorias próprias às questões do presente momento. Nesse sentido, em nome do rigor da leitura, faz-se necessário enfatizar previamente que nenhum dos dois autores defendeu peremptoriamente o ensino da disciplina Sociologia na educação básica. Como será possível concluir ao final, a sua contribuição está no esforço de encontrar na Sociologia fundamentos para propostas de ensino, no interior das quais as competências sociológicas eram imprescindíveis por diferentes motivos.

Tal capítulo consiste, em suma, em exercício comparativo de leitura, visando a conhecer sentidos pedagógicos atribuídos à Sociologia. Espera-se que, ao revisitar as formulações dos autores clássicos sobre problemas que ainda interessam no momento atual – a presença da Sociologia na escola básica -, seja possível obter uma compreensão mais ampla sobre o caso

²⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996.

²⁸ Inclusão de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias do ensino médio, Lei 11.684/2008.

que interessa a essa pesquisa – os sentidos pedagógicos da Sociologia quando de seu retorno ao Colégio Pedro II.

1.1. Émile Durkheim

1.1.1. A abordagem sociológica da moralidade

Abordar a educação em Durkheim pressupõe retomar as reflexões do autor sobre a moralidade. A partir do diagnóstico de um problema moral – a anomia –, o sociólogo francês elaborou suas reflexões sobre o papel intelectual da ciência e, dessa forma, lançou as bases do seu projeto de reforma moral, no qual a educação aparecia como o principal campo de atuação.

Para Durkheim, um estudo sociológico da moralidade tem como ponto de partida um conceito de fato moral. Caracterizada como holista, a Sociologia durkheimiana concebe os fenômenos sociais como totalidades irreduzíveis aos indivíduos. A sociedade se apresenta como uma realidade que se impõe às vontades individuais. A definição de fato moral apresenta essas mesmas características.

A moralidade consiste basicamente em um conjunto de regras. Em geral, as regras são códigos de conduta que garantem a regularidade das ações, embora nem todas as regras sejam morais. Estas se distinguem das demais na medida em que são obrigatórias, isto é, as regras morais se impõem aos indivíduos como um dever.

Independentemente da pluralidade de regras morais, todas elas apresentam a obrigatoriedade como característica. Em outras palavras, diante de uma regra moral, não há escolha senão seguir o que ela ordena. Durkheim reconheceu que essa concepção de dever era caudatária da filosofia de Immanuel Kant. O filósofo prussiano definiu a ação moral como um *imperativo categórico*, isto é, como um mandamento lógico da razão transcendental. Tratava-se de uma concepção formalista, segundo a qual seria possível deduzir as regras morais através de operações mentais, sem recorrer à experiência empírica.

Se Durkheim alinha-se a Kant na concepção da moralidade como *dever*, no entanto o sociólogo afastar-se-á da filosofia no tocante aos fundamentos do dever. Ao contrário da proposta kantiana, Durkheim sustenta que as regras morais são condicionadas socialmente e os seus conteúdos são transmitidos na vida social. A moralidade não pode ser puramente formal, pois é constituída por valores, símbolos e práticas em circulação na sociedade. As regras morais são fenômenos profundamente enraizados nas relações sociais.

O sociólogo assinala que as sanções demonstram o condicionamento social da moralidade. Sabe-se que qualquer regra de comportamento implica alguma penalidade ao seu infrator, contudo as regras morais acarretam sanções que não são dedutíveis dos atos em si. Por exemplo, o descumprimento de uma regra de higiene pode levar ao adoecimento: “o ato consumado origina a partir dele mesmo a consequência que dele resulta e, ao analisar o ato, pode-se por antecipação saber a consequência que aí está analiticamente implicada” (DURKHEIM, 2004, p. 55).

A violação de uma regra moral traz consequências de outra natureza:

Não é a natureza intrínseca do meu ato que acarreta a sanção. Esta não vem do ato ser este ou aquele, mas vem do ato não estar conforme à regra que o proscreeve. E com efeito, um mesmo ato, feito dos mesmos movimentos, tendo os mesmos resultados materiais será censurado ou não desde que exista ou não uma regra que o proíba. É, portanto, a existência dessa regra e a relação que o ato mantém com ela que determinam a sanção (...) a sanção é uma consequência do ato, resultante não do conteúdo do ato, mas do ato não ser conforme a uma regra preestabelecida (DURKHEIM, 2004, p. 56).

Com isso, a teoria durkheimiana sustenta que a moralidade não está contida no indivíduo, mas no contexto social que o cerca. Não é possível definir *a priori* se um ato é moral ou imoral; é necessário considerar variações de tempo e de lugar:

... o homicídio, infamado em tempos normais, não o é em tempos de guerra porque aí não existe princípio que o interdite. Um ato intrinsecamente único, que atualmente é censurado por um povo europeu, não o era na Grécia, porque na Grécia ele não violava nenhuma regra preestabelecida (id., ibid.)

De acordo com Durkheim, a coerção das regras só se dá porque elas estão investidas de uma autoridade especial, que não pode advir de um indivíduo concreto. Apenas uma entidade especial pode garantir a legitimidade das regras. Esta entidade é a sociedade em si.

...se existe uma moral, um sistema de deveres e de obrigações, é preciso que a sociedade seja uma pessoa moral qualitativamente distinta das pessoas individuais que ela compreende e da síntese das quais ela resulta (id. ibid., p. 66)

Depois de apresentar a primeira característica da moralidade, qual seja, o dever, Durkheim considera ainda outro traço típico das regras morais: a *desejabilidade*.

É impossível que consumemos um ato unicamente porque ele nos é comandado, sem levarmos em consideração seu conteúdo. Para que possamos nos tornar seu agente, é preciso que ele interesse em alguma medida a nossa sensibilidade, que ele nos apareça sob algum traço como *desejável*(...) somente alguma coisa da natureza do dever se encontra nessa *desejabilidade* do traço moral. Se é verdade que o conteúdo do ato nos chama, todavia está em sua natureza não poder ser consumado sem esforço, sem uma

coerção sobre si. O impulso, mesmo entusiasta, com o qual podemos agir moralmente, nos lança para fora de nós mesmos, nos eleva acima de nossa natureza, o que não se dá sem sacrifício, sem contenção. É a esse desejável *sui generis* que se dá usualmente o nome de bem (DURKHEIM, 2004, p. 48, grifo do autor).

Do ponto de vista do indivíduo, o agir moral não pode se apresentar unicamente como uma obrigação, ou seja, exclusivamente em sua dimensão do dever. A ação moral é coercitiva, mas não constitui um fardo, pois, ao realizá-la, o indivíduo experimenta alguma satisfação.

Esta característica da moralidade, qual seja, sua desejabilidade, foi defendida pelo utilitarismo moral. Todavia, esta corrente filosófica definiu a ação moral em termos estritamente individuais, afirmando que o indivíduo contribui para o bem-estar coletivo ao visar apenas à sua própria satisfação. Para Durkheim, não é possível definir como moral uma ação cuja finalidade seja o indivíduo em si: “...se eu procuro somente desenvolver minha inteligência e minhas faculdades para brilhar, para prosperar, para fazer de mim uma bela obra de arte, meu ato jamais será considerado como moral” (DURKHEIM, 2004, p. 64).

A Sociologia durkheimiana concebe a ação moral como um sacrifício, porém é um ato que lança o indivíduo para fora de si, “eleva-o acima de sua natureza”. Agir moralmente significa pertencer a alguma comunidade, a algo que lhe transcende. Filosoficamente, o agir moral significa praticar o *bem*.

Portanto, a moralidade define-se por essas duas características: o dever e o bem. Com essa definição, Durkheim buscava responder às deficiências das duas principais doutrinas morais vigentes à sua época: o pensamento kantiano e o utilitarismo moral. A primeira corrente de pensamento define a ação moral como um *imperativo categórico*, isto é, como um mandamento lógico da razão transcendental. A segunda corrente, por sua vez, define a ação moral em termos de satisfação moral, afirmando que o indivíduo contribui para o bem-estar coletivo ao visar apenas à sua própria satisfação.

Durkheim rompe com a centralidade do indivíduo inerente a essas duas abordagens. Do pensamento kantiano, a abordagem durkheimiana apropriou-se da fundamentação da moral em algo maior do que o indivíduo. Enquanto Kant apoiava-se na razão, Durkheim encontrou tal fundamento na sociedade *sui generis*. Quanto ao utilitarismo, o sociólogo francês reconheceu a importância de que a ação moral fosse algo aprazível ao indivíduo, mas assinalou que a ação não poderia ser aut centrada.

Vê-se que, na abordagem durkheimiana, a moralidade abriga características contraditórias entre si. A moral consiste em dever desejável, fardo aprazível, obrigação satisfatória. Durkheim encontrou esse mesmo par de características na noção de sagrado:

O objeto sagrado nos infunde, senão o medo, ao menos um respeito, que nos afasta dele, que nos mantém à distância; e ao mesmo tempo, ele é objeto de amor e de desejo; tendemos a nos aproximar dele, aspiramos a ele. Eis portanto um duplo sentimento, que parece contraditório, mas que na realidade não existe de outra forma (DURKHEIM, 2004, p. 61).

Durkheim afirma, pois, que as dimensões moral e religiosa estão amalgamadas, uma vez que, durante muito tempo, elas estiveram intrinsecamente associadas. Há religiosidade na moral, assim como há moralidade na religião. Porém, o sociólogo apostou que tais dimensões não eram indissociáveis. Em sua leitura, o dogmatismo religioso torna as regras morais indiferentes à crítica. As sociedades modernas, por outro lado, são inconcebíveis sem o avanço das consciências individuais, o que, no plano do conhecimento, implica a crítica, a reflexão, em suma, a liberdade de pensamento.

A modernidade traz outras exigências de coesão social e novos problemas para a vida moral. Durkheim aproximou-se dessas questões desenvolvendo o conceito de *solidariedade*.

1.1.2. O problema moral nas sociedades modernas

Dentre tantas preocupações concernentes à teoria sociológica clássica, merecem destaque as tentativas de explicar os processos de mudança social e os fundamentos de manutenção da ordem. A investigação sobre a ordem social foi central à obra de Émile Durkheim. Em sua perspectiva, a homogeneidade de valores era indispensável para a sobrevivência das coletividades.

Em sociedades arcaicas, a importância da uniformidade de ideias é evidente. No clássico estudo sobre *A Divisão do Trabalho Social* (1893), ao tratar de sociedades arcaicas, Durkheim mostrou como os valores e as normas são conhecidos e endossados por todos os membros do grupo. As similaridades entre os indivíduos fazem com que as consciências individuais sejam sobrepostas por uma consciência comum, isto é, pelas ideias compartilhadas coletivamente. A consciência coletiva se impõe às individualidades, praticamente sem deixar margem para que as singularidades se expressem.

Em uma sociedade assim, o vínculo entre os membros da sociedade caracteriza aquilo que Durkheim chamou de solidariedade mecânica. Em tais contextos, impera o direito repressivo, no qual há a determinação das sanções para descumprimento das regras.

Com o avanço da modernidade, impõem-se dificuldades ao reconhecimento da importância da consciência coletiva. À medida que a divisão do trabalho se complexifica, cresce a interdependência entre os membros de uma sociedade. A coesão social se torna possível pela complementaridade de funções. Regride a importância das semelhanças em cimentar as relações sociais.

Em sociedades complexas, é necessário estimular a emergência de capacidades e aptidões pessoais. Cada um participa de sua sociedade através do cumprimento de uma função. A consciência comum regride e a consciência individual expande-se, pois os indivíduos passam a se perceber na sociedade a partir de suas especificidades.

De acordo com a tese durkheimiana, a especialização do trabalho acarretou a emancipação dos indivíduos em relação às totalidades tradicionais. Os indivíduos passaram a se perceber na sociedade a partir da função produtiva que exercem para a manutenção da coletividade, um todo orgânico. Para o sociólogo francês, a individuação resulta, pois, de um processo coletivo.

O surgimento das sociedades complexas se faz acompanhar de uma nova forma de vínculo entre os indivíduos, qual seja, a solidariedade orgânica. Ao contrário da solidariedade mecânica, na qual predominam as semelhanças, a solidariedade orgânica se caracteriza pela interdependência entre as diferentes funções de um sistema social. Da mesma maneira que um organismo, o bom funcionamento da sociedade depende de que cada órgão desempenhe o seu papel especializado.

Eis que, na análise do sociólogo francês, a modernização constitui um desafio para a coesão social. Conquanto fosse um entusiasta da modernidade, da razão, da ciência etc., Durkheim não acreditava que a solidariedade orgânica responderia satisfatoriamente às novas condições de coesão social. A formação de teias complexas de interdependência facilitaria o surgimento de núcleos desregulamentados de interação social. Cada grupo poderia agir conforme os seus próprios interesses, como se cada função produtiva não se orientasse mais por um propósito comum. Como resultado, os indivíduos e os grupos perceber-se-iam desvinculados de um coletivo maior, ou seja, não conseguiriam mais visualizar como se integram à sociedade.

Apenas uma consciência comum poderia cimentar as relações sociais. A fragmentação das sociedades modernas põe em risco a homogeneidade de valores e regras, portanto, as sociedades complexas estão sob ameaça constante de desintegração social: um estado que Durkheim denominou de anomia, isto é, no qual as regras deixam de existir ou perdem sua eficácia.

Em virtude desse problema, as sociedades veem-se impelidas a responder a desafios. O primeiro dos quais seria conhecer o sistema de ideias capaz de promover a homogeneidade moral, mesmo diante da pluralidade dos grupos. O outro desafio diz respeito às estratégias e aos mecanismos para plasmar tal sistema de ideias no corpo coletivo – um desafio que consiste numa forma de “engenharia social”. Para Durkheim, essas questões são resolvidas por intermédio da ciência; e não há ciência mais adequada para tanto do que a própria Sociologia.

A primeira questão volta-se para o sistema de ideias capaz de cimentar as coletividades diante do avanço da modernidade. Ora, viu-se anteriormente que as regras do fato moral são obrigatórias, pois partem de uma autoridade. Além disso, essas regras devem se relacionar a atos desejáveis. A religião é o melhor exemplo de sistema de ideias no qual as regras morais se articulam dessa forma. Não à toa, segundo Durkheim, ela foi uma das fontes primordiais da moralidade. Porém, a emancipação individual legitima o livre pensamento e não deixa espaço para o dogmatismo característico das religiões tradicionais. Associada à noção de sagrado, a desejabilidade da ação moral não pode se perder. Do contrário, os indivíduos jamais colocariam os interesses coletivos acima dos seus próprios interesses. Logo, era preciso encontrar um sistema de ideias que infundisse o respeito típico das coisas sagradas; no entanto, que o fizesse com fundamentos laicos.

Conhecer esse sistema de ideias pressupõe superar uma limitação cognitiva, qual seja, a dificuldade de visualizar o *social*, o qual, da perspectiva durkheimiana se apresenta como uma realidade *sui generis*. A diferenciação intrínseca à modernização promove o avanço das consciências individuais e, *pari passu*, a regressão da consciência comum. No nível da percepção – eis a barreira cognitiva - perdem-se de vista os denominadores comuns - valores, ideias e práticas - que conectam o indivíduo à totalidade. Esse processo cria um cenário propenso à anomia e um terreno fértil para doutrinas morais como o utilitarismo, ao qual Durkheim opunha-se veementemente.

Não foi à toa que, ao tratar do fato moral, Durkheim não elencou a generalidade como uma de suas características²⁹. Em se tratando da moralidade, é necessário distingui-la da *opinião moral reinante*, que consiste nos julgamentos de valor defendidos pela maioria das pessoas em um dado contexto:

Pode ser que a opinião seja plena de arcaísmos, atrasada a respeito do estado real da

29 Tal como o tinha feito ao tratar do conceito de fatos sociais, na obra *As Regras do Método Sociológico* (1895). Como se sabe, os fatos sociais são os objetos de estudo da Sociologia durkheimiana e consistem em maneiras de agir, sentir e pensar que são externas aos indivíduos, gerais numa coletividade e, sobretudo, obrigatórias.

sociedade; pode ser que, sob a influência de circunstâncias passageiras, alguns princípios, mesmo essenciais da moral existente sejam, por algum tempo, rejeitadas no inconsciente e sejam, a partir daí, como se não existissem. A ciência da moral permite retificar esses erros... (DURKHEIM, 2004, p. 51).

Certamente, Durkheim entendia que o utilitarismo era uma das opiniões morais reinantes na sua época. O pensamento econômico utilitarista preconizava que a esfera produtiva possibilitava a satisfação dos indivíduos através do aumento das suas riquezas. Ou seja, as relações materiais não eram concebidas como um fator de coesão social, onde se sustenta a solidariedade orgânica. O “economicismo” utilitarista tem como principal eixo de interpretação do real uma concepção de indivíduo atomizado e egoísta. Os economistas respaldavam o uso de um modelo de ação racional para a construção de uma doutrina (falsamente) moral, ou seja, interpretavam a vida moral de uma maneira reducionista:

os economistas não teriam negligenciado este caráter essencial da divisão do trabalho... se eles não a tivessem reduzido a ser senão meio de aumentar o rendimento das forças sociais, se eles tivessem visto que ela é antes de mais nada uma fonte de solidariedade (DURKHEIM, 1981, p. 102).

Cabe à ciência o papel de remediar esse problema. O método científico permite a compreensão da natureza da moral, que pode escapar à opinião moral reinante, equiparada ao senso comum. A ciência estabelece um ponto de observação privilegiado, superando as limitações cognitivas da *doxa* e é capaz de explicar o que subjaz às aparências. Portanto, os cientistas têm o dever de publicizar o seu conhecimento de maneira a provocar intervenções necessárias na sociedade: “...a ciência do real nos põe em condições de modificar o real e de dirigi-lo”. (DURKHEIM, 2004, p. 75)

Na análise de Steven Lukes, a solução durkheimiana foi descobrir fins morais com a ciência: “a ciência deve descobrir fins que transcendem o individual; deve possuir um ideal, isto é, tornar real o que é externo a nós [ou objetivar o que é externo a nós]: a Justiça, o bem-estar dos outros” (LUKES, 1973, p. 359, tradução nossa).

Durkheim encontrou a uniformidade moral da modernidade no “culto do indivíduo”, que poderia formar uma consciência coletiva nas sociedades contemporâneas (GIDDENS, 1998, p. 149-150). O sociólogo não considerava o individualismo em sua vertente liberal utilitária, a qual tratava como uma “teoria de gabinete” (DURKHEIM, 2003). Os teóricos liberais preconizaram uma espécie de “egoísmo moral”, o qual inviabiliza qualquer tipo de solidariedade.

O individualismo moral defendido por Durkheim remete àquele preconizado por

filósofos iluministas como Kant e Rousseau, para os quais

o dever consiste em desviar nossos olhares do que nos concerne pessoalmente, de tudo que está ligado à nossa individualidade empírica, para buscar unicamente o que nossa condição de homem reclama, tal como nos é comum com todos os nossos semelhantes (DURKHEIM, 2004, p. 301).

Esse individualismo tem caráter moral, pois o “agir correto” é orientado por noções supraindividuais. Nele, o sociólogo francês via o potencial de um ideal aglutinador a ponto de fundar uma moral laica estruturante de uma proposta pedagógica para as escolas públicas francesas. Sua intenção era se contrapor às tendências desagregadoras da anomia. Como sublinhou Giddens, “o remédio da anomia não consiste na reimposição da disciplina moral tradicional, repressiva, mas no avanço futuro da moralidade liberal do individualismo” (GIDDENS, 1998, p. 155).

Quanto à segunda questão, a saber, quais as estratégias e mecanismos para implantar o individualismo moral, Durkheim encontrou uma primeira possibilidade nas associações profissionais. Ao longo da Idade Média, a religião e as corporações de ofício formavam elos cooperativos entre os seus membros. O célebre prefácio à segunda edição de *Da Divisão do Trabalho Social* indicava as associações profissionais como instituições capazes de contrariar as forças de desintegração da anomia. À maneira das corporações de ofício, na visão de Durkheim, tais associações poderiam desempenhar a função de despertar o espírito comunitário nos seus participantes, restando as tendências atomizantes: “basta que ele [o trabalhador] perceba o suficiente para compreender que suas ações têm um fim fora delas mesmas” (DURKHEIM, 2004, p. 301).

O sociólogo Anthony Giddens pontuou que, embora postulasse uma forma de coesão, o conceito de solidariedade orgânica indicava mais uma diversificação moral do que uma uniformidade. Seguindo o raciocínio de Durkheim, cada uma das funções desenvolveria sua “moral da especialização”, no entanto os vínculos sociais seriam assegurados apenas por um “único sistema de crenças que pode garantir a unidade moral do país” (DURKHEIM, 2003, p. 305).

Em virtude disso, o foco de Durkheim deslocou-se: em vez das associações profissionais, passou a insistir em uma reforma moral que edificasse tal sistema de crenças. Tal reforma passava pelo sistema educacional.

1.1.3. Pedagogia e educação moral

Estudar a concepção de educação em Durkheim é importante porque o autor opera a passagem do descritivo ao normativo nos escritos sobre o tema (WEISS, 2009). E, além disso, os seus estudos sobre educação possibilitam pensar um sentido pedagógico para a Sociologia escolar, o que vem ao encontro dos objetivos desta tese.

A definição durkheimiana de educação remete ao processo pelo qual uma sociedade garante a sua reprodução. Como se mostrou anteriormente, o sociólogo francês concebeu um modelo teórico de sociedade baseado no consenso. Em tal modelo, uma coletividade consiste na homogeneidade de valores e normas compartilhadas pelos seus membros. A educação seria o conjunto de ações que asseguram a reprodução dessas ideias em comum. O processo educacional tem por objetivo inculcar as representações sociais nos membros mais novos do grupo: “Não há nenhum povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social à qual elas pertencem” (DURKHEIM, 2014, p. 104).

A definição durkheimiana é ampla, abrangendo uma pluralidade de ações: desde gestos informais até os mais sistematizados e racionais. Embora o conceito admitisse a diversidade de práticas educativas, ele se referia à sociedade geral, isto é, àquele grupo que se sobressai às categorias sociais. Portanto, independentemente de classe social ou religião, todos os indivíduos devem se submeter a uma educação comum.

Em sociedades de divisão do trabalho avançada, os sistemas escolares veem-se investidos de uma dupla atribuição: por um lado, devem fomentar e modelar as capacidades e aptidões individuais para o cumprimento de trabalhos especializados e cada vez mais complexos; por outro lado, não podem abandonar a formação moral, isto é, a educação comum que garante a coesão da sociedade mais ampla.

Esse caráter dual do processo educativo foi assinalado por Durkheim ao apresentar os conceitos de consciência coletiva e de consciência individual. Com essa distinção, ele argumentava que, em cada um dos indivíduos, há um ser individual e um ser coletivo. O primeiro remete a estados mentais que correspondem ao indivíduo em si e se referem apenas às suas vidas pessoais. O segundo expressa os sentimentos, hábitos, valores dos grupos aos quais o indivíduo se integra. O ser social é a junção desses dois seres - que só podem ser separados para finalidades analíticas. O objetivo precípua da educação é formar esse ser social.

O ser social não é intrínseco à natureza humana, uma vez que depende da ação de uma geração de pessoas mais velhas. A educação é o processo pelo qual a sociedade se renova e por

onde cada um se integra ao todo, formando uma imensa comunidade.

Durkheim precede sua abordagem do fenômeno educacional por uma rigorosa apresentação de seu objeto. No entanto, esse inegável esforço científico não se sobrepõe ao maior interesse do seu autor: elaborar proposições a respeito da educação escolar em seu país.

Por isso, o sociólogo francês dedicou as páginas iniciais da sua obra *A Educação Moral* à distinção entre ciência da educação e pedagogia. Conforme seu autor, a primeira, qual seja, a ciência da educação, informa como as coisas são, isto é, aproxima-se da realidade por meio de uma linguagem descritiva. Por sua vez, a pedagogia tem um caráter prático e compreende um conjunto de saberes e práticas voltados para a educação: “a pedagogia consiste, precisamente, em uma reflexão, a mais metódica e documentada possível, colocada a serviço da prática de ensino” (DURKHEIM, 2014, p. 18).

A ciência da educação obedece a procedimentos rigorosos de elaboração de conhecimento. A determinação de verdades científicas é custosa e demorada. A sociedade apresenta, no entanto, questões e problemas que demandam prontas respostas das suas instituições. Assombrada pelo fantasma da desregulamentação moral, sob o constante risco da anomia, as sociedades complexas veem-se diante do problema de submeter os seus membros a uma educação comum. A Sociologia pode contribuir na elucidação dos problemas. À medida que se constitui, a ciência da moral seria capaz de determinar os fins aos quais a educação escolar deve se ater. Enquanto essas ciências se constituem, cabe à pedagogia apresentar soluções práticas, aproveitando-se das contribuições científicas. Diante da urgência do problema moral, não é possível esperar as soluções científicas. A pedagogia é o conjunto de reflexões que subsidia a prática dos professores.

A pedagogia não dispensa o rigor do conhecimento científico. Raquel Weiss salienta que, no pensamento durkheimiano, nenhuma proposição normativa pode prescindir de um forte ancoramento na realidade: “A ciência não apenas descreve o estado atual da educação, mas também é capaz de apresentar em que medida a educação de uma determinada época já não se encontra em sintonia com os novos ideais sociais” (WEISS, 2009, p.176).

Não faz sentido propor uma reforma moral e, por conseguinte, uma reforma do ensino que não esteja em sintonia com a realidade social. A ciência determina em que consiste a realidade e, portanto, torna-se indispensável. Por seu intermédio, as sociedades podem não apenas conhecer a realidade social, como também os fins compatíveis com a sua natureza, aos quais devem almejar.

A obra *A Educação Moral* é, nesse sentido, um curso dado por Durkheim nas universidades de Bordeaux e de Paris entre as décadas de 1880 e de 1900. Consiste em uma

obra propositiva, cientificamente fundamentada, a qual responde a problemas de ordem prática, quais sejam, o ensino da moral pelo sistema educacional francês. As propostas se dirigem às crianças na segunda infância, isto é, ao período da vida no qual os estudantes ingressam na escola primária, isto é, entre os 6 e 10 anos.

Durkheim assinala que é necessário ensinar uma moral nova, a qual, ao contrário do que ocorre nas sociedades tradicionais, não pode se ancorar em ideias religiosas. Tampouco pode repousar em princípios pedagógicos equivocados, como aqueles evocados por autores liberais, os quais definem o processo educativo como desenvolvimento de habilidades individuais.

No entanto, ao contrário do que se costumava pensar à época, a moral laica não pode abandonar os elementos religiosos. O autor estuda as concepções religiosas para “decantá-las”, reduzindo-as a uma linguagem racional para exprimir as ideias morais essenciais (DURKHEIM, 2014, pp.24-25).

A primeira disposição a ser estabelecida na criança é o “espírito de disciplina”. Essa conduta é fundamental, pois a vida social baseia-se na regularidade. É necessário limitar as paixões humanas de maneira a saciá-las.

Além da disciplina, é necessário que tal regra emane de uma autoridade impessoal. Como o próprio Durkheim sublinhou no texto *A Determinação do Fato Moral* (1902), em outras palavras, a autoridade das regras morais é oriunda da sociedade. Esta não é a simples soma de indivíduos, mas uma entidade *sui generis*.

A adesão à sociedade supõe uma abnegação, ou seja, uma ação na qual o indivíduo não visa à satisfação pessoal. Mas Durkheim trata de desfazer a aparente oposição entre os interesses pessoais e os interesses coletivos. Como a sua Sociologia defende, aderir à sociedade não implica a anulação do indivíduo. Pelo contrário, a realização do indivíduo só se realiza através da sociedade.

O homem é um produto da sociedade. E eis que Durkheim reforça centralidade do *sentimento oceânico*, ou seja, o sentimento de pertencer a algo maior, que transcende a existência individual. Na avaliação de Durkheim, a modernidade não ofereceu um equivalente para responder a tal sentimento, que, ao mesmo tempo, é uma necessidade humana. Nesse sentido, o sociólogo ecoa o filósofo Jean-Jacques Rousseau: “se se retira do homem tudo o que lhe vem da sociedade, nada mais resta além de um ser reduzido à sensação, e mais ou menos indistinto do animal” (DURKHEIM, 2004, p. 69).

Weiss assinala que o elogio da disciplina se afasta tanto de uma concepção utilitarista quanto de uma concepção religiosa. Em ambos, a disciplina era útil para limitar a natureza humana, essencialmente má. Para Durkheim, a percepção de si enquanto indivíduo só é possível

mediante a interação com o grupo; é necessário pertencer a uma coletividade de maneira a se diferenciar daquele corpo social. O ser social é condição para o aparecimento do ser individual. Portanto, Durkheim opera a ressignificação da disciplina, entendida por ele como algo que potencializa as capacidades individuais.

Mas é preciso que haja espaço para a crítica e a reflexão. A moral deve encontrar meios de se transformar, tornando-se dinâmica e adaptando-se às transformações sociais.

é preciso que as regras morais se encontrem investidas de autoridade, sem a qual elas seriam ineficazes, mas, a partir de um determinado momento da história, tal autoridade não deve subtraí-las à discussão; não se deve fazer delas ídolos para os quais o homem não ouse, por assim dizer, erguer os olhos (DURKHEIM, 2012, p.51).

Mas o que uma nova moral deve trazer de diferente em relação à moral religiosa, tradicional? A autonomia da vontade, que consiste justamente na liberdade de, diante de mandamentos de ação, questionar e tomar decisões.

Mas, ao tratar de como operacionalizar a educação moral no cotidiano da escola, a ênfase de Durkheim recai sobre o espírito de disciplina e o espírito de adesão ao grupo, ignorando a autonomia da vontade. Deve-se ler essa escolha de Durkheim à luz do diagnóstico pessimista que o autor elaborou sobre a vida coletiva durante a III República francesa, que ecoa na sua tese sobre a anomia. Diante disso, é imprescindível que a escola atue no sentido de reforçar a adesão aos grupos.

A vida coletiva não tem atrativos suficientemente vivazes para nós e, em contrapartida, nós sentimos de uma forma muito pesada as obrigações que ela impõe e as restrições que ela faz à nossa liberdade. Disso resulta que nós nos engajamos voluntariamente nos grupos apenas com a parte mais superficial do nosso ser, o que quer dizer que nos engajamos o mínimo possível (DURKHEIM, 2012, p. 231).

E retoma as considerações expostas no célebre 2º prefácio ao livro *Da Divisão do Trabalho Social*, nas quais vislumbrava a vida associativa característica das associações profissionais como fator capaz de conter a crise moral da sociedade moderna. Durkheim enumera os sindicatos, as sociedades científicas, os grupos de estudantes como associações de tal tipo. A escola pode promover o gosto pela vida associativa, daí a ênfase de sua proposta de educação moral no princípio de adesão ao grupo.

...as associações não podem renascer se o espírito de associação não voltar a desabrochar, e este só pode desabrochar no seio de associações já existentes. O único meio de sair desse círculo é aproveitar esse momento em que a criança sai da família e entra na escola, e suscitar nela o gosto pela vida coletiva (id., ibid., p. 232).

O curso sobre educação moral aborda a escola em sua dimensão educativa, isto é, a

edificação de hábitos e atitudes, sobretudo – como assinalou-se - do espírito de disciplina e da adesão aos grupos sociais³⁰. Depois de considerações teóricas, que amplificam os argumentos lançados no artigo sobre o fato moral (1902), Durkheim dedica-se a pensar maneiras de operacionalizar a educação moral no cotidiano das escolas. Foi assim que o autor refletiu sobre a autoridade do professor, sobre a natureza das penalidades escolares e sobre a organização do espaço escolar. É certo que a formação moral dos estudantes, dentro da escola, pressupunha uma reflexão metódica e rigorosa sobre a moralidade, porém tal educação se operava ali dentro por meio de um conjunto difuso de atitudes das autoridades - resumindo, era um problema de organização da escola. Não se tratava, em absoluto, da criação de uma disciplina escolar voltada unicamente para “formação do caráter”, com propósitos “edificantes”.

Durkheim pretendia, pois, subsidiar o trabalho de professores e demais agentes escolares. Não concebia a criação de uma disciplina escolar com a finalidade de inculcar valores, hábitos e atitudes nos estudantes. Ainda assim, Durkheim dedicou os trechos finais para pensar como os conteúdos das disciplinas se articulavam às suas propostas. Em sua análise, a formação moral não conhecia fronteiras disciplinares, mas, pelo contrário, atravessava várias áreas de conhecimento na escola, como as ciências naturais, as artes e a história. Essas disciplinas forneciam hábitos intelectuais coerentes com a moralidade correta. Por exemplo, o ensino de ciências naturais contribuía para o descentramento do sujeito, pois, ao apresentar o método científico, no qual o sujeito cognoscente rompe com o pensamento dedutivo e passa a buscar a realidade das coisas. O ensino de artes despertava o gosto pela beleza e, conseqüentemente, pelo desinteresse e pelo sacrifício necessários na vida coletiva.

Mas era necessário também que a escola desenvolvesse no estudante uma apreensão racional da sociedade, a qual, como se sabe, é um fenômeno *sui generis*, percebido de uma maneira um tanto contraintuitiva. Durkheim avaliava que os estudantes - no estágio de estudos da educação primária - ainda não dispunham das capacidades cognitivas necessárias para tal apreensão. Então, entendia que o ensino de história poderia ser um sucedâneo da Sociologia, uma vez que aquela disciplina punha os alunos em contato direto com o “espírito coletivo” da sua época.

³⁰ A defesa do princípio da adesão ao grupo na educação escolar deve ser lida com cautela, sob o risco de interpretá-lo como uma proposta de educação cívica à maneira de regimes totalitários. Para Durkheim, como se viu, a moralidade está “enraizada” nas relações sociais, porém, é preciso que ela seja universal, acima das visões de mundo particulares de cada grupo, sociedade. A humanidade só existe enquanto abstração, não tinha representação na realidade. Assim, era necessário que um grupo “maior” do que as tribos, as famílias lhe dessem suporte, o qual, no caso, era o país. As intervenções do autor sobre o tema do internacionalismo são elucidativas a respeito dessa problemática (cf. A ciência social e a ação).

... dado que o mundo social não é separado por um abismo do mundo natural, mas o reproduz em seus traços fundamentais, as ciências da natureza física constituem para a moral uma propedêutica cuja utilidade é inquestionável. **Não obstante, a sociedade possui seu caráter próprio, sua constituição especial; é, pois, indispensável que ela seja conhecida em si mesma, que o espírito da criança seja colocado em contato direto com essa realidade.** É verdade que a ciência dos fatos morais, propriamente dita, encontra-se ainda num estado bastante rudimentar para que possa ser ensinada na escola. Mas, entre os ensinamentos escolares, existe um, parente próximo da Sociologia, que pode oferecer ao aluno uma ideia bastante completa sobre o que é a sociedade e suas relações com o indivíduo. Trata-se do ensino da história. (DURKHEIM, *ibid.*, p. 265, grifos nossos).

Durkheim não pretendia que a Sociologia constasse no rol das disciplinas obrigatórias, mas julgava que era necessário que a escola promovesse a apreensão da sociedade nos estudantes. Essa percepção é realizada pela ciência sociológica; em sua ausência, a história poderia desempenhar papel análogo, ou melhor, servir de sucedâneo.

O ensino de história fazia com que o estudante percebesse como, em cada momento histórico, estava sujeito à ação coletiva dos seus contemporâneos. Talvez essas sejam as considerações que mais aproximam Durkheim de uma proposta de Sociologia escolar; ele sequer cogitava o ensino de Sociologia, uma ciência abstrata, dedicada à formulação de conceitos a partir da observação de organismos complexos. Por outro lado, as ciências naturais e a história faziam as vezes de ensino propedêutico para a ciência da sociedade³¹.

1.2. Florestan Fernandes

Florestan Fernandes (1920-1995) foi um dos nomes mais importantes da Sociologia brasileira. Em sua trajetória intelectual – como na de Durkheim –, a educação apareceu com destaque, tanto como objeto de investigação científica, como campo de intervenção para mudanças sociais no país. Atuou como militante e, posteriormente, exerceu mandato parlamentar, defendendo a causa da educação pública e da universidade.

No entanto, diferentemente do sociólogo francês, Florestan especulou sobre a Sociologia como disciplina escolar. Aliás, ele é autor de uma das mais famosas manifestações a respeito do seu ensino nas escolas. Em 1954, no I Congresso Brasileiro de Sociologia, o

³¹ Um dos problemas da proposta de fato moral em Durkheim é o seu ancoramento, ou seja, de qual grupo as regras sociais deveriam emanar. Sabe-se que a proposta do individualismo moral diz respeito à humanidade como um todo e, portanto, repousaria sobre bases universais. Durkheim reconhece, no entanto, que, àquela época, a humanidade era mais uma possibilidade (ou um desejo) do que realidade. Assim, ele defendia firmemente que nenhum país encarnava o universalismo da humanidade com tanta adequação quanto a França. Durkheim parece tratar humanidade, país e sociedade como se fossem a mesma coisa. Admitia, porém, a possibilidade de estar errado, pois sabia que cada sociedade representava a humanidade à sua própria maneira. A reflexão sobre esse problema foge, obviamente, ao escopo do trabalho.

sociólogo apresentou um texto que punha a Sociologia escolar como importante vetor para a democratização do país. O texto é muito difundido atualmente nos círculos de estudo sobre Sociologia na educação básica. Como será apresentado a seguir, o autor sugere que o ensino da disciplina nas escolas pode reforçar processos sociais de modernização.

Apesar da sua defesa da Sociologia escolar, Florestan não é assertivo sobre a obrigatoriedade do seu ensino na educação básica³². Assim, traz-se a contribuição do autor devido à fundamentação teórica – basicamente sociológica – que utiliza para justificar o ensino de Sociologia.

Antes de se tratar das considerações de Florestan sobre o ensino de Sociologia no nível secundário, é necessário compreender o contexto a partir do qual o autor elaborou sua proposta. Seus apontamentos refletem dilemas e disputas presentes nos contextos educacional e profissionais das Ciências Sociais do Brasil nos anos 1950.

Em relação ao cenário educacional, o país enfrentava a necessidade de ampliar a oferta de vagas no sistema escolar, em geral, e no nível secundário em particular. O crescimento demográfico e o ritmo acelerado da urbanização acarretaram o aumento das camadas médias, as quais pressionavam por mais vagas nas escolas e por mais tempo de escolarização. Aumentou-se o quantitativo de estudantes no ensino secundário. Os dados do IBGE mostram, que a demanda por educação escolar aumentou consideravelmente naquele período.

Tabela 2 - Evolução quantitativa do sistema educacional brasileiro - 1933-1945

	1933		1945		Diferença no período (%)	
	Cursos	Alunos	Cursos	Alunos	Cursos	Alunos
Nível primário	29.553	2.221.904	35.561	3.496.664	20%	57%
Secundário	417	66.420	1.282	256.664	207%	286%
Outros de nível médio	1.534	101.221	3.801	209.145	148%	107%
Superior	248	24.166	325	26.757	31%	11%
Outros	678	52.391	1.936	192.384	186%	267%

Fonte: elaboração própria a partir de SCHWARTZMAN et al., 2000, p.277.

³² O sociólogo desenvolvimentista Luís Aguiar de Costa Pinto, por exemplo, apresentou uma defesa muito mais explícita da disciplina. Na avaliação de Simone Meucci, a maior repercussão do texto ocorreu nos anos 2000, justamente quando se discutia a obrigatoriedade da Sociologia na escola básica. Esse movimento provavelmente se atribuiu a uma tentativa de legitimar a disciplina através da autoridade de Florestan, àquela altura já reconhecido como um dos maiores sociólogos brasileiros. No entanto, não deixa de ser irônico que o texto de Florestan tenha recebido tanta repercussão, uma vez que não é possível concluir se o autor é favorável à inclusão da Sociologia na escola. Não há registros de manifestação de Florestan a respeito das reivindicações pelo retorno da Sociologia às escolas iniciadas na década de 1980.

A Tabela 2 mostra que, nos doze anos compreendidos entre 1933 e 1945, o quantitativo de cursos e de alunos ampliou-se em todos os níveis de ensino. Salienta-se, particularmente, o caso do secundário: o número de cursos mais do que triplicou, aumentando em 207%; o contingente de estudantes, por sua vez, quase que quadruplicou, crescendo em 286%. No Rio de Janeiro, para atender essa crescente demanda, na década de 1950, o governo federal criou três unidades – à época, denominadas “seções” - do Colégio Pedro II: Engenho Novo, Tijuca e Humaitá (SANTOS, SILVA, ANDRADE, & RODRIGUES, 2018, pp. 75-76).

Cabem alguns apontamentos relativos à organização do nível secundário. Essa etapa escolar era regida pela Lei Orgânica de 1942³³, que dividia aquele nível de ensino em dois ciclos: o curso ginásial, com duração de quatro anos, e o curso colegial, com duração de três anos³⁴. O acesso aos cursos se dava através dos exames de admissão, tanto para o ginásial quanto para o colegial. Se, depois da educação primária, o estudante não lograsse aprovação nos exames de admissão, restava cursar uma das modalidades de ensino profissionalizantes, tais como a industrial, a agrícola e a comercial - tidas como “escolas de segunda classe”, pois o Ministério da Educação impunha poucas exigências curriculares e de credenciamento docente (SCHWARTZMAN, BOMENY, & COSTA, 2000, p. 206).

Em relação ao ensino, o secundário oferecia uma formação generalista e funcionava na prática como uma etapa preparatória ao ensino superior. O currículo enfatizava um humanismo de tipo clássico. De acordo com Schwartzman, Costa e Bomeny (2000, p. 218), a Reforma de 1942 consolidou o secundário como uma instituição de formação de novas mentalidades, promotora de uma cultura nacional comum e disciplinadora. Esperava-se formar uma elite dirigente: católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar.

Faz-se necessário assinalar ainda que a maior parte dos estabelecimentos de ensino secundário encontrava-se na rede privada³⁵. Durante o período varguista (1930-45), a política de formação de um Estado-Nação passava pela educação escolar e, para tanto, fazia-se necessário controlar e centralizar as instituições de instrução. A estratégia para enfrentar essa necessidade foi erigir o Ministério da Educação, uma burocracia que centralizava o currículo, a regulamentação legal e a estrutura de fiscalização. Todavia, as políticas educacionais de então

³³ Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário.

³⁴ Nos dias de hoje, de acordo com a organização escolar consagrada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9.394/1996), o secundário corresponderia, aproximadamente, a um curso cujo começo seria o 6º ano do ensino fundamental e cujo final seria a 3ª série do ensino médio.

³⁵ Como mostram Schwartzman, Costa e Bomeny (ibid., pp. 206-7). Em 1939, dos 629 estabelecimentos de ensino secundário do país, 530 eram particulares.

não assumiram a oferta de vagas escolares para a população em geral como obrigação do Estado.

Portanto, o ensino secundário atendia a poucas pessoas, caracterizava-se por um ensino elitista e de caráter propedêutico, isto é, de formação para o ensino superior. E, além disso, apesar do controle exercido pela burocracia do Ministério da Educação, a sua oferta ocorria, sobretudo, pelas escolas particulares.

O afluxo considerável de novos públicos ao secundário, oriundos – como se assinalou anteriormente – da urbanização e do crescimento demográfico –, impôs ao Estado um desafio que não se reduzia ao aspecto quantitativo. Não se tratava meramente de oferecer vagas em um sistema público de educação, mas principalmente de mudar a identidade da educação secundária, isto é, de atuar sobre a dimensão formativa da escola. A demanda social por educação escolar acentua-se depois da Ditadura do Estado Novo (1937-1945), quando havia enormes expectativas pela democratização da política no país. Helena Bomeny assinala que a Constituição de 1946 reverberou tais demandas democratizantes, em voga no período posterior à 2ª Guerra Mundial: o Estado deveria assumir a responsabilidade pela escolarização (BOMENY, 2001, p. 54).

Havia discussões sobre a identidade do ensino secundário, traduzidas em propostas de lei “travadas” no Congresso Nacional desde fins dos anos 1940. A impressão geral era que a organização do sistema não correspondia mais às necessidades de uma sociedade reconfigurada. A discussão sobre a educação – e sobre o secundário – remonta a 1948, quando o projeto de uma lei de diretrizes e bases foi apresentado ao Congresso. Em seu longo processo de elaboração, alguns cientistas sociais participaram ativamente do debate. Florestan Fernandes integrou as fileiras dos defensores da educação pública e foi um dos signatários do manifesto dos educadores de 1959. Mais uma vez, como nos anos 1930, opunham-se, de um lado, os defensores do ensino laico, público e gratuito e, de outro, os defensores do ensino privado³⁶.

Questionava-se o seu caráter de preparação para o ensino superior, isto é, propedêutico, assim como a sua formação enciclopédica, de viés aristocrático e distintivo. Demandava-se uma educação escolar “útil para a vida”, isto é, que fosse contextualizada e que atendesse às demandas dos novos públicos – em suma, discutia-se o caráter formativo da escola. Nas considerações de Florestan Fernandes, o ensino de Ciências Sociais possivelmente atenderia a essa missão idealizada da escola.

³⁶ Cf. Florestan Fernandes (1976), em que o autor descreve a participação de cientistas sociais na campanha pela escola pública. A experiência serviu de base a uma reflexão sobre padrões de comunicação entre as Ciências Sociais e a sociedade.

Além de considerar o campo da educação nos anos 1950, para compreender a intervenção de Florestan Fernandes, é importante observar os processos e debates intrínsecos ao campo das Ciências Sociais. A questão sobre o ensino de Sociologia nas escolas compunha o repertório de dilemas e discussões enfrentados pelos cientistas sociais à época. Naquele período, isto é, nos anos 1950, o campo das Ciências Sociais registra intensos debates sobre a participação dos sociólogos na vida pública do país.

Desde os anos 1930, especialmente no estado de São Paulo, os cursos de Ciências Sociais nas universidades rotinizaram novas formas de ensinar e pesquisar Sociologia (OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA & ANTUNES, 2017). Antes da institucionalização dos primeiros cursos universitários, havia no país poucos cientistas sociais formados nos principais centros da Europa e dos Estados Unidos, tais como Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda. A maioria dos manuais didáticos da época era escrita por autores autodidatas e diletantes (MEUCCI, 2011). Atuavam, sobretudo, nas escolas básicas e eram formados em Direito. Com o advento dos cursos universitários, e o conseqüente aumento de diplomados em Ciências Sociais, estes procuraram se distinguir da “produção ensaística” que lhes antecedeu. Os cientistas sociais defendiam que a formação científica qualificava sua participação na vida pública.

Porém, a ruptura com a geração dos “ensaístas” não era completa, uma vez que havia afinidades entre os temas de interesse³⁷ e as vocações intelectuais. Como a geração anterior, esses cientistas sociais acreditavam-se depositários de uma missão intelectual, qual seja, a de salvar o Brasil. Com o detalhe de que o treinamento científico recebido na universidade credenciava para subsidiar o planejamento governamental, tido como o vetor de mudanças provocadas. Essa ideia integrava um horizonte de expectativas difusas, sem definição precisa, isto é, sem um projeto coletivo de profissionalização por meio do qual a Sociologia se tornasse uma ciência orientadora de políticas públicas³⁸. Porém, mesmo nesse estado embrionário de definição da identidade profissional, a educação despontava como campo propício à realização de pesquisas sociológicas. Esse era o espírito por trás do Centro Brasileiro de Pesquisas em Educação (CBPE), coordenado por Anísio Teixeira, instituição que financiou inúmeras pesquisas sociológicas, a maioria das quais apenas tangenciava o tema da educação. Bomeny (2001) assinala que as Ciências Sociais legitimaram e forneceram conteúdo intelectual ao contexto político democrático dos anos 1950 (BOMENY, 2001, p. 60).

³⁷ Cf. BOTELHO (2007).

³⁸ A partir dos anos 1970, com a institucionalização da pós-graduação, a profissionalização das Ciências Sociais rumou para outro sentido, para o interior do campo, como mostrará o capítulo 2 do presente trabalho.

A possibilidade de ensinar Sociologia nas escolas surge nesse repertório de possibilidades no qual missão intelectual, educação e ciência se entrelaçam. A educação não constituía apenas objeto de pesquisa das Ciências Sociais, como também um campo promissor de intervenção.

Nesse sentido, o ensino de Ciências Sociais foi aventado como possibilidade. Em 1949, a revista *Sociologia* organizou um dossiê no qual vários intelectuais discutiram esse problema (NEUHOLD, 2014). Portanto, ao refletir sobre o ensino da Sociologia na escola, Florestan estava respondendo a uma preocupação candente no campo das Ciências Sociais, cujos agentes enfrentavam dilemas de institucionalização.

Em uma aula inaugural proferida na Universidade de São Paulo no ano de 1950, Fernandes refletiu sobre as utilidades do conhecimento sociológico, umas das quais seria atendida por meio do ensino. Dirigindo-se aos estudantes universitários, ele intitulou a sua fala de “O significado das Ciências Sociais no mundo moderno” e apresentou duas maneiras através das quais a Sociologia poderia atender às questões práticas da vida em sociedade. A primeira delas seria a função da “aplicação”, isto é, a manipulação de técnicas racionais para resolver problemas sociais, o que remete a um assessoramento a agentes de decisão na formulação de políticas públicas (cf. SILVA, 2002). Além da possibilidade da “aplicação”, Fernandes aponta para a função da “educação”. Com o avanço da modernidade e a formação de sociedades complexas, a tradição enfraquece como referência da ação social. Florestan temia que, com a atuação dos meios de comunicação e de técnicas de manipulação do discurso, os indivíduos pudessem se tornar instrumentos de grupos de interesse. O autor sugere que o ensino de Ciências Sociais poderia contrabalançar essa força, fornecendo aos indivíduos categorias que lhe permitissem questionar e tomar decisões:

Através do ensino das Ciências Sociais poderemos preparar as gerações novas para viver em segurança e liberdade; pois é da aquisição dos conhecimentos por elas obtidos que dependem, cada dia que passa de modo mais acentuado, as possibilidades de conduta racional (FERNANDES, 1976b, p. 299).

Da argumentação do autor, depreende-se que as Ciências Sociais possibilitam o exercício da liberdade. Não que a ciência, em si mesma, seja capaz de providenciar novos referenciais de ação. Mas, em vez disso, que a ciência explica a sociedade, no caso, os fins de um movimento social, e, com isso, possibilita escolher quais meios para concretizar os interesses e os valores dos indivíduos. A ciência proporciona discernimento, trazendo clareza ao universo de possibilidades de meios e fins, libertando os indivíduos de discursos manipuladores. Florestan não avança nos pormenores didáticos e metodológicos de sua ideia:

Atenção, contudo: não é por tornar mais sábias as pessoas nem por diminuir o número dos “inocentes” que o ensino das Ciências Sociais seria algo decisivo para nossa civilização. Há outra implicação ainda mais profunda e importante em jogo: é que o ensino das Ciências Sociais desempenharia um papel construtivo no estabelecimento do equilíbrio, rompido brutalmente, nas relações entre o indivíduo e o grupo, fornecendo assim novas bases para deliberação individuais. Quem é capaz de discernir os fins reais de um movimento social, também está moralmente capacitado para uma escolha consciente em função dos próprios interesses e ideias. O busfils da coisa está, portanto, na preparação do homem para proceder a escolhas compatíveis com seus interesses reais e com os valores com os quais se identifique de fato (...) A desobstrução do horizonte intelectual e a libertação dos efeitos sedativos da propaganda (e também da tradição, nas esferas em que esta consegue preservar sua influência), parecem ser condições primárias para a formação de controles pessoais da vida pública, em sociedades de organização político-social democrática (id., *ibid.*, pp. 299-300).

Nesse ponto, qual seja, sobre a qual público interessa o conhecimento sociológico, constata-se uma sutil distinção entre as concepções de Florestan Fernandes e de Durkheim. O sociólogo brasileiro foi mais assertivo sobre a difusão das Ciências Sociais através do ensino. Embora não especifique em qual etapa da escolaridade – tampouco se esse ensino terá lugar na escola – ocorrerá a divulgação das Ciências Sociais, Fernandes sinaliza que são as Ciências Sociais, e não outra disciplina, que desenvolvem competências específicas nos estudantes: fornecem referenciais de ação e decisão. Nesse sentido, o autor aproxima-se da proposta da ética das responsabilidades, de Max Weber³⁹, ampliando seu escopo, uma vez que Florestan reflete acerca das contribuições da explicação sociológica às tomadas de decisão no campo do ensino na educação básica.

O sociólogo brasileiro avança nessas considerações no texto de 1954. A comunicação do autor é uma transcrição da sua participação no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954. Quando do congresso, o ensino de Sociologia não era obrigatório nas escolas secundárias; portanto, os expositores tratavam de uma realidade que não existia, mas cogitada pelos cientistas sociais.

Ao realizar o estado da arte sobre o ensino de Sociologia, Florestan retoma os argumentos apresentados no dossiê da revista Sociologia, de 1949. Destaca que os sociólogos não fundamentaram sociologicamente as justificativas para a presença da disciplina no currículo escolar. Florestan admite que, embora a abordagem sociológica do tema seja possível e relevante, ela se torna limitada, uma vez que a orientação dos sistemas educacionais depende de decisões políticas.

Questões dessa complexidade nunca devem ser consideradas em termos estritos de dados obtidos através de *uma* disciplina científica; além disso, **o caminho para os**

³⁹ Cf. WEBER, 2011.

princípios gerais, dos quais dependem a própria organização de um sistema e a posição que dentro dele devem ocupar as diversas matérias ensinadas, **deve ficar o mais possível livre, pois cabe à filosofia da educação e a política educacional estabelecê-los e pô-los em prática**. De qualquer modo, **os dados oferecidos pela reflexão sociológica constituem, no caso, os mais legítimos pontos de partida para as decisões que precisam ser tomadas nessa esfera da política e da administração** (FERNANDES, 1976a, p. 111, grifo nosso).

Portanto, na análise de Florestan, em consonância com as considerações durkheimianas, os sistemas educacionais são condicionados socialmente, isto é, atendem a exigências de reprodução social. No entanto, o sociólogo francês caracterizava tal condicionamento a partir de uma entidade *sui generis*, um todo homogêneo que paira acima dos interesses particulares. Por sua vez, Fernandes descreve a determinação social da escola na esfera dos interesses econômicos e das lutas políticas.

Na última abordagem, a ciência sociológica não constitui lugar privilegiado no debate público. A Sociologia não constrói um ponto de vista desinteressado, superior aos dos demais interesses em disputa política. A análise sociológica consistiria em mais uma ferramenta para subsidiar tomadas de decisão. Em contraste com Durkheim, Florestan não compreende a Sociologia como um discurso superior, o qual, em função da objetivação científica, teria um *status* soberano. A abordagem de Florestan retira a Sociologia do pedestal de superioridade positivista; a disciplina perde a primazia do discurso e passa a participar das disputas da vida sociopolítica.

Antes mesmo da célebre conferência de 1954, no pensamento de Florestan Fernandes, como se viu, já havia uma sinalização sobre a necessidade social do ensino de Sociologia. Ao defender o ensino de Ciências Sociais, Florestan Fernandes está tomando partido. O autor tem consciência disso e justifica a sua proposta identificando as necessidades de modernização da sociedade brasileira, ancoradas em grupos sociais.

O sociólogo sustentava que a modernização impunha às sociedades novas exigências de socialização dos seus membros, ou seja, novas referências de ação social. Fernandes encontrou a fundamentação teórica dessa interpretação na obra do sociólogo húngaro Karl Mannheim (1893-1947), então um intelectual muito influente entre os cientistas sociais do país. Para Mannheim, as Ciências Sociais promovem “ajustamentos” em sociedades nas quais a tradição perdeu a legitimidade. Conforme Florestan,

...as transformações ocorridas nas sociedades modernas substituíram largamente os ajustamentos sociais baseados no conhecimento pessoal íntimo e em normas estabelecidas pela tradição por ajustamentos sociais baseados em situações de interesses e em convicções sensíveis às flutuações dos movimentos sociais ou aos influxos de propaganda. Daí a necessidade de defender a liberdade e a segurança dos

indivíduos, através de uma preparação educativa suscetível e adestrá-los, especificamente para a escolha com fundamento racional (FERNANDES, 1976, p. 109)

A obra de Mannheim provocou muitas ressonâncias no cenário intelectual brasileiro. À luz das condições de desenvolvimento da modernidade no país, a sua recepção sofreu alguns “ajustes” (VILLAS BÔAS, 2006). Tratava-se, portanto, de submeter tais referenciais à missão dos intelectuais da época, qual seja, de provocar a mudança social no país, extirpando os elementos arcaicos, fazendo o Brasil ingressar na modernidade.

Florestan operou uma reinterpretação de Mannheim sob o prisma da situação brasileira. A rigor, Florestan não foi um mannheimiano, pois compreendia que a modernização do país não extirpou os elementos tradicionalistas da ordem social. Aqui, os elementos modernos tendiam a se acomodar em estruturas sociais arcaicas. Assim, em sociedades periféricas como o Brasil, os arcaísmos não saíram completamente de cena, mas tais elementos coabitavam em uma ordem social híbrida. Na medida em que o equilíbrio de forças pendia para os grupos conservadores, cabia à Sociologia atuar como conhecimento orientador da prática, como vetor de modernização da sociedade. A reflexão de Florestan sobre a disciplina é caudatária daquilo que, à época, o autor concebia como papel da Sociologia enquanto ciência numa sociedade em processo de modernização.

Na interpretação de Florestan, o sistema educacional do país atendia aos interesses conservadores. O ensino secundário tinha um caráter aristocrático, atendendo a uma elite. Fornecia rudimentos de cultura geral, visando ao ingresso no ensino superior. Era, pois, uma etapa precária de formação, incompatível com as necessidades da ordem social competitiva em emergência. Nesse quadro geral, o ensino de Ciências Sociais – tal como ocorria nas escolas normais - não era capaz de atuar como “fator educativo” (FERNANDES, 1976, p. 109). Nesse quadro onde a escolaridade tem caráter distintivo e o secundário, em particular, é mera etapa de passagem para a escola superior, as Ciências Sociais configurar-se-iam mais como ornamento a compor o cabedal de saberes superficiais dos futuros bacharéis.

O ensino secundário preenche no sistema educacional brasileiro uma função educativa auxiliar e dependente. Seu objetivo consiste em preparar os educandos para a admissão nas escolas de nível superior. Por sua natureza e por seus fins, tem sido descrito como um “ensino aquisitivo, de caráter humanístico-literário, de extensão enciclopédica e de ação propedêutica, mais preso à *tradição acadêmica* herdada do passado, que às necessidades intelectuais impostas pelo presente (...) A posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como um tipo de “educação estática”, que visa unicamente a conservação da ordem social (FERNANDES, 1976, p. 112)

O país era um exemplo do “fenômeno de demora cultural e social” (idem, *ibid.*, p. 114). A permanência dos antigos ajustamentos, típicos de sociedades tradicionais e estáticas, é explicado em termos de “acomodações transitórias”.

Florestan apresenta um desses exemplos de “demora”: mesmo depois de tanto tempo sob o regime republicano⁴⁰, os indivíduos ainda não compreendiam as ações do governo. A passagem para a República não se fez acompanhar de um trabalho institucional de preparação – adestramento político – dos cidadãos para uma convivência democrática. Florestan censura no pensamento político a ausência de uma reflexão sistemática sobre o papel da escola na promoção de sociabilidades políticas entre os educandos.

Embora a escola não esteja acima do entrelaço dos interesses econômicos e das lutas políticas, é claro que ela poderia ter desempenhado um papel construtivo na formação da consciência cívica dos cidadãos, contribuindo para criar uma ética da responsabilidade e uma atitude de autonomia crítica em face do funcionamento das instituições políticas ou das injunções personalistas dos mandatários do poder (...) quanto à escola secundária brasileira, não é difícil perceber-se qual seria a contribuição das Ciências Sociais para a formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política definida em torno da compreensão dos direitos e dos deveres dos cidadãos. (FERNANDES, 1976, p. 117).

À maneira de uma educação cívica, as Ciências Sociais poderiam cumprir esse papel, o qual, no contexto nacional, não era exercido por outra instituição, ou pelo menos, não era desenvolvido de modo sistemático. O processo social encarregar-se-ia de socializar os indivíduos conforme as exigências da vida moderna, caberia à escola reforçá-lo.

Embora essa necessidade de formação para a cidadania não encontrasse órgãos para praticá-la, Fernandes vislumbrava, na realidade social, forças dinâmicas capazes de lhe dar suporte e, conseqüentemente, combater a ação conservadora. Localizadas nos núcleos urbanos, as incipientes classes sociais seriam o suporte de uma renovação pedagógica.

E, na linha do pensamento renovador, reforçou as críticas à educação bacharelesca e esboça apontamentos didáticos e metodológicos para o ensino promover a socialização política:

Em um país diferenciado demográfica, econômica, cultural e socialmente, um adestramento adequado, vivo e construído através de experiências concretas, sobre as condições materiais e morais de existência, constitui um meio por excelência de socialização. A questão está em não pôr os alunos diante de “entidades”, de “ideias abstratas” ou do “homem em geral” (idem, *ibid.*).

⁴⁰ Quando Florestan Fernandes apresentou a sua comunicação, completavam-se 65 anos desde a Proclamação da República no Brasil, em 1899.

A Sociologia é uma intervenção planejada racionalmente para dissipar os ajustamentos tradicionais, adestrando indivíduos para viver numa sociedade complexa.

Na proposta de Florestan, os conhecimentos das Ciências Sociais atendiam aos discentes do sistema de educação básica. Contudo, como se depreende das considerações acima, o autor não reconhecia que o sistema de ensino então em vigor possibilitaria a efetivação das potencialidades das Ciências Sociais.

Embora tenha dúvidas sobre a maneira de incorporação das Ciências Sociais ao currículo da educação básica – como disciplina, como conhecimentos transversais etc. -, Florestan parece defender que, em contato com tais conhecimentos, os estudantes formarão uma agência sociologicamente orientada, em consonância com a ordem social competitiva. A ciência é, portanto, útil ao processo de modernização, cujos agentes são populares, ou, ao menos, urbanos. Trata-se de um público mais amplo do que aquele vislumbrado pela proposição durkheimiana.

Depois da “Campanha pela escola pública” (1959-1961), Florestan realizou um balanço sobre o envolvimento dos sociólogos no movimento. O sociólogo teorizou sobre os padrões de comunicação entre as Ciências Sociais e o grande público. Os apontamentos do autor sugerem que a Sociologia era útil para a resolução de problemas práticos. Contudo, mais importante do que esse apontamento, foi a consideração de que a democratização é condição necessária para a institucionalização científica da Sociologia. A luta dos sociólogos não deveria ser pelo ensino, mas sim pela intervenção para modificar as estruturas sociais que descaracterizam o potencial emancipador da disciplina.

1.3. Conclusões do capítulo

De modo a concluir esse capítulo, é necessário apresentar algumas considerações. A partir da leitura comparativa dos autores, destacam-se três aspectos: o entrelaçamento de modernidade, ciência e educação como pano de fundo intelectual e normativo para suas proposições; as formulações sobre a circulação e o ensino de Sociologia partem de críticas sociológicas aos sistemas de educação; e, por fim, as diferentes concepções de público da Sociologia em Durkheim e em Florestan Fernandes.

Em primeiro lugar, a passagem da tradição à modernidade é uma preocupação comum a ambos os autores. Para Émile Durkheim e Florestan Fernandes, esse processo de transição marca o surgimento inevitável do conhecimento sociológico, o qual se tornou indispensável.

Em linhas gerais, na concepção dos autores, o surgimento da Sociologia foi inevitável porque, à medida que os procedimentos racionais de pensamento se legitimaram e, com isso, as ciências naturais desenvolveram sistemas explicativos sobre a realidade, a extensão do raciocínio e do método científicos para a explicação das sociedades foi uma consequência quase lógica. A partir dessa perspectiva, a ciência é depositária do otimismo iluminista: ela reúne informações e conhecimentos confiáveis que orientam coletividades e indivíduos no exercício da liberdade. Os dois sociólogos compartilhavam o mesmo entusiasmo em relação à capacidade da ciência de contribuir na explicação e resolução de problemas sociais – há até um certo messianismo científico positivista em Durkheim. As práticas tradicionais se tornaram obsoletas, disfuncionais: a fundamentação religiosa da moralidade, a submissão a um governo autoritário, a distribuição de títulos honoríficos para legitimar as desigualdades sociais etc. Para remover esses obstáculos ao progresso, o conhecimento sociológico era um aliado insubstituível.

Com diferentes matizes, obviamente, essas “ideias norteadoras” eram evidentes para os dois autores. Supunham que o sociólogo teria – no mínimo – um dever intelectual, isto é, a obrigação de se posicionar individualmente perante os problemas sociais.

Durkheim sinalizou para um “direito de errar”, isto é, reconheceu que, naquele estágio de desenvolvimento, o conhecimento científico ainda não era capaz de apresentar teorias definitivas sobre o funcionamento da sociedade – segundo seus critérios, a “ciência da moral” sequer existia, mas estava em caminho de se formar. Ainda assim, a ciência chegava a conclusões muito mais razoáveis do que as ideias presentes no senso comum. A urgência dos problemas sociais nem sempre coincide com o ritmo e os critérios de rigor na produção do conhecimento científico: “...acontece frequentemente que sejamos obrigados a tomar partido acerca dessas questões sem esperar que a ciência esteja avançada o bastante para nos guiar; as necessidades da ação sempre nos causam uma necessidade de anteciparmos a ciência” (DURKHEIM, 2004, p. 77)

A cientificidade da Sociologia não se dá em prejuízo da intervenção nos problemas coletivos. Reconhecida a importância da moralidade para as sociedades, torna-se papel da Sociologia compartilhar os resultados das suas pesquisas para o público mais amplo, seja participando do campo intelectual, seja na proposição de uma reforma moral através da educação pública.

Por sua vez, Florestan refletiu sobre padrões de comunicação entre os cientistas sociais e o público. A partir do seu envolvimento na campanha pela escola pública, ele avaliou que a participação de cientistas em debates, mesas-redondas, na imprensa foi importante para elevar a qualidade do debate (FERNANDES, 1976b).

Portanto, em virtude de um entendimento acerca do compromisso intelectual do cientista, os dois autores quiseram dar um “passo adiante”, isto é, apontaram linhas gerais de como essa relação Sociologia-sociedade desdobrar-se-ia em padrões coletivos de organização. E, não à toa, essas propostas de intervenção encontraram na educação um espaço ideal.

Assim, em relação ao segundo aspecto da comparação, os dois autores foram críticos das suas sociedades e da função que o sistema de ensino desempenhava. Durkheim e Florestan buscaram fundamentar sociologicamente suas críticas sociais. Para ambos, a escola é componente de um sistema de ensino, o qual, por sua vez, é condicionado socialmente; para Durkheim, trata-se de uma determinação *sui generis*, ao passo que, para Florestan, é um objeto nas lutas políticas e econômicas.

O sociólogo francês participou ativamente dos debates em torno da reforma do sistema educacional de seu país durante o período da III República. Por sua vez, Florestan tomou parte das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, capitaneando o movimento em defesa da escola pública e laica.

Em suas proposições, Durkheim foi além do “direito de errar” ao distinguir *ciência da educação* de *pedagogia*, abrindo caminho para o reconhecimento da escola como espaço de proposições normativas e tomada de decisões relevantes para a vida social, onde a atuação da Sociologia era imprescindível. Na proposta do autor francês, a escola básica deve atuar conforme a pedagogia, e não necessariamente conforme a ciência. Porque a ciência obedece a critérios de produção de conhecimento que raramente correspondem às demandas candentes da sociedade. Mesmo assim, a sociedade e a escola não podem esperar. Cobia, então, à pedagogia, uma reflexão prática, entregar aquilo que era demandado. E, pela falta de resultados científicos, a pedagogia se via obrigada a tomar decisões mesmo incorrendo no risco de estar equivocada.

Como demonstrado anteriormente, da perspectiva durkhemiana, o problema da modernidade situa-se na esfera moral, pois o senso comum compreende erroneamente as regras para coesão coletiva. Sob influência do pensamento econômico utilitarista, a “opinião moral reinante” da época punha a satisfação individual como objetivo central da ação moral. É preciso resolver essa questão *pedagogicamente* e com a contribuição da Sociologia.

Para o sociólogo francês, a Sociologia é a única ciência capaz de acessar o social em suas especificidades e de fornecer às sociedades explicações sobre como elas funcionam. Na obra do autor, o positivismo conferiu à disciplina características messiânicas: sob a luz da Razão, a ciência atuava como artífice da moral laica necessária à integração da coletividade. A função da Sociologia é, antes de tudo, promover a coesão social. É assim que, ao abordar a

moralidade e a educação, Durkheim alicerça a proposta de “A Educação Moral” no individualismo moral (DURKHEIM, 2007, 2012).

A obra se insere no âmbito da pedagogia, isto é, no terreno das práticas de ensino cientificamente orientadas, as quais respondiam a questões imediatas e urgentes da vida pública francesa. Durkheim conferiu centralidade ao espírito de disciplina e adesão ao grupo, requisitos indispensáveis para reforçar uma consciência comum e, por conseguinte, para a coesão social. No entanto, essa ênfase na disciplina não conferia um viés repressivo à proposta durkheimiana. A educação moral deveria ser compatível com as características das sociedades avançadas, isto é, com o desenvolvimento das consciências individuais, o que significa fomentar o espírito crítico e a livre reflexão. Portanto, a pedagogia deve elaborar estratégias de maneira a estimular o espírito de autonomia entre os educandos.

Por outro lado, segundo a análise de Florestan Fernandes sobre a educação brasileira, em uma sociedade profundamente desigual e em “demora cultural” como a brasileira, o sistema de ensino, em geral, e o nível secundário, em particular, contribuíam para legitimar simbolicamente as distâncias entre os grupos sociais. Os diplomas escolares tornavam-se títulos honoríficos, cujos detentores constituíam um público exclusivo. O ensino era generalista, ornamental e centrado na transmissão de conteúdos, totalmente desconectado das necessidades sociais.

Florestan também faz uma abordagem sobre os princípios educativos, talvez uma percepção caudatária do pensamento escolanovista⁴¹, em particular de Fernando de Azevedo, de quem foi aluno. No contexto brasileiro, o secundário tem caráter propedêutico – e não formativo -, conferindo títulos honoríficos para simbolizar as distinções entre os estratos sociais.

Segundo a crítica do Movimento da Escola Nova, a educação conservadora é retrospectiva, pois transmite conteúdos e valores passados, “cristalizados”, os quais pretende introjetar nos indivíduos. Ainda nos dias de hoje, a noção ordinária de educação restringiu-se à aquisição de conhecimentos sobre matérias de interesse remoto e à transmissão de saber por meio de sinais verbais: a aquisição de letras (BOMENY, 2001, p.129).

Exponentes da Escola Nova, autores como John Dewey e Anísio Teixeira defendiam uma educação que reconstruísse a experiência, isto é, que fornecesse os recursos cognitivos aos indivíduos para ressignificar a situação presente.

⁴¹ Embora o termo “escolanovismo” indique um movimento educacional com propostas e ideias homogêneas, deve-se ressaltar que, na prática, ele constituiu-se como movimento plural, tal como sugere a diversidade das reformas educacionais promovidas pelas unidades da federação ao longo da década de 1930 (BOMENY, 2001).

A Escola Nova, inspirada em grande medida nos avanços do movimento educacional norte-americano, mas também de outros países europeus, teve grande repercussão no Brasil. Os ideais que lhe deram corpo foram sempre inspirados na concepção de aprendizado do aluno por si mesmo, por sua capacidade de observação, de experimentação, tudo isso orientado e estimulado por profissionais da educação que deveriam ser treinados especialmente para esse fim. Duvidando dos métodos convencionais, acabava questionando toda uma maneira convencional do agir pedagógico (BOMENY, 2001, p.43).

A escola que *deve ser* é a instituição que prepara os indivíduos para a vida moderna, o que não significa condicioná-los para o mercado de trabalho, mas moldando-lhes a sociabilidade política para torná-los cidadãos, participantes do Estado Moderno. A contribuição do ensino de Sociologia incidiria exatamente nessa dimensão do ensino.

Nas considerações de Florestan Fernandes, o conhecimento sociológico era uma necessidade urgente considerando a situação de “demora cultural” do Brasil. A difusão da Sociologia contribuiria para o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos indivíduos, tornando-os “críticos”. Ao tematizar a mudança social e apresentar as lutas sociais e os grupos nela envolvidos, a explicação sociológica capacitaria ao questionamento de discursos interessados sobre a realidade – na análise de Florestan, seriam a tradição e a propaganda. Sob essa perspectiva, a Sociologia tem uma utilidade eminentemente crítica e questionadora.

As Ciências Sociais contribuiriam promovendo a clareza, isto é, novos referenciais de ação social para orientar as decisões dos indivíduos e, assim, tornando o processo de socialização moderno e democrático. Na avaliação do autor, a disciplina – ou suas competências cognitivas – formaria nos indivíduos um *senso comum esclarecido*, ausente em histórias econômico-políticas como a brasileira, alterando o caráter da educação escolar e conferindo-lhe um direcionamento formativo.

Em terceiro e último lugar da comparação, é preciso salientar as concepções distintas acerca do público ao qual se dirige o ensino de Sociologia.

Em Durkheim, não é adequado afirmar que o autor defendeu o ensino da disciplina escolar Sociologia. É contorcionismo intelectual pensar nesses termos. Porque, para o sociólogo francês, o conhecimento sociológico não contribui para a educação através do ensino. A Sociologia é fundamental como *ciência da educação*, isto é, como conhecimento que determina o real, identifica problemas e subsidia as decisões do pedagogo. Em “A Educação Moral”, Durkheim abordou o ensino moral na escola primária e entendia que, naquele nível de ensino, devido às condições de aprendizado dos estudantes, ainda não era adequado ensinar uma ciência com categorias tão abstratas quanto a Sociologia. Portanto, o público do ensino de Sociologia é restrito, constituído por portadores de educação superior, pedagogos encarregados de ministrar a instrução escolar.

Porém, nos é autorizado cogitar que, em outros níveis da educação básica, o autor francês não seria refratário às contribuições que a Sociologia daria à formação do “espírito de disciplina” dos estudantes, através do ensino do raciocínio científico para conhecer as estruturas sociais. Assim como ao desenvolvimento da “autonomia da vontade”, isto é, para submeter à crítica as regras socialmente impostas, apontando as suas contradições. De acordo com Durkheim, essas atitudes são compatíveis com a educação moral adequada à modernidade, que demanda liberdades individuais, sem desprezar a coordenação das ações. Dentro dessa concepção, que torna a crítica uma atitude socialmente aceita porque moralmente adequada, o ensino de Sociologia integra a educação moral.

No entanto, da parte de Florestan, há uma concepção mais ampla sobre o público do ensino de Ciências Sociais. Se o autor não é assertivo a respeito da forma como tais conhecimentos figurarão no currículo – se como Sociologia ou como Ciências Sociais, como disciplina ou como ensino transversal... -, ele não duvida que as Ciências Sociais desempenhariam contribuição inestimável para a formação de sociabilidades mais modernas e democráticas no país.

A proposta de Florestan não é revolucionária, mas conformativa às instituições da modernidade – o que, no contexto brasileiro, acaba por ser concebido como revolucionário. Se, no contexto europeu, tais instituições surgem a reboque do processo de modernização, aqui elas acabam tendo que agir sobre as condições arcaicas para modificá-las. Fardo pesado, mas que encontra suporte nas forças dinâmicas da sociedade, os núcleos urbanos.

Enfim, para concluir esse capítulo, nota-se que Durkheim e Florestan sinalizam favoravelmente à divulgação e à circulação do conhecimento sociológico na sociedade. Essa sinalização se ampara em um otimismo acerca do papel da ciência. Um otimismo o qual, por sua vez, assenta-se numa filosofia da história evolucionista – para uma sociedade mais moderna - e numa concepção negativa das representações sociais – para extirpar ideias e doutrinas errôneas acerca do funcionamento da sociedade. Essa postura supõe o predomínio progressivo da racionalidade nas interações sociais.

Constata-se, dessa comparação entre as propostas dos autores, que a defesa do ensino de Sociologia não parece derivar da abordagem teórica, mas sim das ideias gerais que elas compartilham sobre razão, progresso, ciência, liberdade... Tanto no referencial teórico durkheimiano quanto no paradigma do conflito mobilizado por Florestan, encontram-se elementos de justificativa para o ensino de Sociologia ou de suas competências cognitivas.

Contemporaneamente, preceitos como a superioridade do conhecimento científico diante dos demais saberes, assim como o otimismo acerca do processo de modernização, são

amplamente contestados⁴². Diante desse cenário, como sustentar a divulgação e a circulação (e o ensino) dos saberes sociológicos nos dias de hoje? Quais fundamentações, enfim, para defender sentidos pedagógicos para a Sociologia? Com essas interrogações, este trabalho rumo para o capítulo seguinte, no qual investigaremos os argumentos mobilizados por sociólogos brasileiros no retorno da disciplina à escola básica a partir dos anos 1980.

⁴² A esse respeito, ver GIDDENS e SUTTON (2016).

Capítulo 2 - Sentidos pedagógicos em disputa no retorno da Sociologia à educação básica

O ensino da Sociologia na educação básica impõe uma reflexão sobre o seu sentido. Por que ensinar Sociologia na educação básica? E para que serve esse conhecimento? Os sentidos pedagógicos da disciplina são múltiplos. Porém, deve-se reconhecer que, em dados momentos, alguns sentidos se fixam à Sociologia, normalmente orientando a percepção geral do público leigo. O capítulo 1 deste trabalho tratou dos sentidos atribuídos por dois autores consagrados no âmbito do ensino de Sociologia: Émile Durkheim e Florestan Fernandes.

Este capítulo fará a contextualização da inclusão da Sociologia à escola básica a partir do seu retorno gradativo, iniciado em 1982, até, por fim, a obrigatoriedade nacional em 2008⁴³. O objetivo é elaborar um quadro compreensivo para interpretar a proposta de Sociologia escolar das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Esse documento foi capitaneado por um grupo de sociólogos sob a coordenação da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), repercutindo inegavelmente na promulgação da lei 11.638/2008⁴⁴ e no desenvolvimento do campo da Sociologia escolar.

É fundamental pensar os processos que antecederam ao surgimento do documento, sobretudo como, no campo das Ciências Sociais, pensava-se a problemática da profissionalização desde os anos 1980. Na hipótese desta pesquisa, as OCEM refletiram a preocupação de um segmento dos cientistas sociais sobre esse problema e constituíram a tomada de posição em uma disputa em torno das formas de atuação dos sociólogos na vida pública. Esse capítulo constitui-se, pois, em um esforço para capturar os traços desse debate nas reflexões das OCEM e, com isso, mostrar que o documento contribuiu para a construção de um sentido pedagógico para a Sociologia.

Esse capítulo apresentará duas seções. A primeira delas tratará brevemente da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil a partir dos anos 1960 e 1970, quando, em virtude de transformações no campo profissional das Ciências Sociais, eclodem questões em torno da *profissionalização*. Uma das características de tal processo teria sido o “insulamento” dos cientistas sociais nas universidades e, conseqüentemente, o predomínio de uma formação superior autocentrada, isto é, a sobreposição da formação do bacharelado sobre a licenciatura.

⁴³ As iniciativas pela inclusão da disciplina Sociologia na educação básica remontam ao final do século XIX. O Colégio Pedro II – *locus* de observação dessa pesquisa – teve um período de ensino obrigatório entre 1925 e 1942, como será apresentado a seguir. Para mais detalhes, ver Santos (2002) e Soares (2009).

⁴⁴ Modificou o artigo 36 da então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/1996) e tornou obrigatórias as disciplinas filosofia e Sociologia no ensino médio em todo o território nacional.

Pari passu ao processo do “insulamento”, reconfigurou-se a participação dos cientistas sociais na vida pública, constatando-se uma atividade intelectual por intermédio da especialização científica.

Em termos de participação no mercado de trabalho, desde os anos 1980, emergiu a questão profissional, isto é, a organização de grupos reivindicando reconhecimento simbólico e material para além dos muros da universidade. No entanto, os cientistas sociais acadêmicos encararam com reticência as reivindicações por postos no mercado de trabalho extrauniversitário, reduzindo-as a mero corporativismo. Assim, a campanha pela regulamentação profissional foi protagonizada por sindicatos e associações profissionais, resultando em uma lei polêmica⁴⁵, a qual não implicou mudanças na formação superior, como será tratado brevemente no decorrer deste capítulo. A campanha pela obrigatoriedade da disciplina escolar foi protagonizada pelos mesmos grupos e, da mesma forma, foi tratada sem muito entusiasmo pelos cientistas sociais acadêmicos.

Essa primeira seção ainda abordará, de forma panorâmica, as campanhas pelo retorno da Sociologia à escola básica nos anos 1980. O ensino de Sociologia vinculou-se à formação para a cidadania, mote que correspondia ao resgate da dimensão formativa de uma escola instrumentalizada pelas políticas educacionais da Ditadura, e traduzia o anseio socialmente difuso pela construção de uma sociabilidade democrática para novas relações políticas.

A segunda seção será uma análise mais detida do contexto legal e político pela inclusão da Sociologia nas escolas de todo o Brasil. Embora o ensino de Sociologia fosse previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB, Lei 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM, 1998) sugeriram sua incorporação à escola de uma maneira transversal, isto é, sem a criação de uma disciplina escolar para consecução dos seus objetivos educacionais. Em 2001, novamente em meio à mobilização dos sindicatos e associações profissionais, uma lei federal determinou a obrigatoriedade, porém o então presidente - Fernando Henrique Cardoso - a vetou.

Na sequência do veto, criou-se um debate entre os cientistas sociais, o qual culminou nas OCEM. Este documento desenvolveu uma definição sobre o ensino de Sociologia muito influente até os dias de hoje. O documento partiu de um diagnóstico a respeito do ensino escolar de Sociologia, o qual oscilava entre a emulação do ensino de Ciências Sociais nas universidades e uma formação cívica orientada por objetivos políticos inespecíficos, como a "formação para a cidadania". Ou seja, a disciplina escolar tateando em busca de uma identidade própria. Com

⁴⁵ Lei 6.888, de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo.

base nesse diagnóstico, a proposta das OCEM tentou superar as dificuldades ao elaborar os princípios cognitivos da Sociologia escolar.

Esse capítulo cobre um intervalo de tempo considerável, entre os anos 1980 e os anos 2000. É importante ressaltar, de antemão, que essa apresentação se torna possível mediante recortes de momentos decisivos para a constituição da Sociologia como disciplina escolar. Portanto, o capítulo consistirá em uma contextualização panorâmica, sem a pretensão de construir uma apresentação exaustiva e definitiva acerca dos sentidos possíveis da Sociologia na educação básica.

A partir de alguns recortes temporais, investigar-se-á como, em alguns momentos-chave desse período, atribuiu-se à Sociologia a incumbência de *formar para a cidadania*, mote presente tanto em textos legais quanto nas representações docentes sobre a disciplina. Contra esse mote, as OCEM apresentaram um posicionamento decisivo para a definição da Sociologia escolar e a consequente estruturação de um subcampo do ensino de Sociologia no Brasil.

2.1. A Sociologia escolar e formação para a cidadania: as associações profissionais e o retorno da disciplina nos estados

A inclusão da disciplina Sociologia na escola básica brasileira talvez seja uma das conquistas profissionais mais bem-sucedidas do campo das Ciências Sociais do país. Essa história começa nos anos 1980, quando, a partir da atuação de sindicatos e associações profissionais, o ensino de Sociologia tornou-se obrigatório no 2º grau de vários sistemas de ensino estaduais. No Rio de Janeiro, em particular, a obrigatoriedade do ensino da disciplina veio através da Constituição estadual de 1989. A atuação da Associação Profissional de Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) foi fundamental.

Uma observação mais atenta às justificativas pelo retorno da Sociologia é necessária para não se fazer uma interpretação reducionista das campanhas estaduais, pensando-as exclusivamente como ações corporativistas, restritas à finalidade de garantir postos no mercado de trabalho para os diplomados em Ciências Sociais. Mesmo que assim o fosse, isto é, ainda que as campanhas pela inclusão da Sociologia na escola fossem pretexto para criar uma reserva de mercado, as associações profissionais teriam que apresentar justificativas para legitimar a sua campanha. Nessa seção, a partir da análise de alguns documentos da APSERJ, investigar-se-ão os argumentos utilizados pela associação para justificar a inclusão da Sociologia na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Ver-se-á que as reivindicações pelo retorno da Sociologia depararam-se com o desafio de fundamentar o ensino na educação básica em bases argumentativas em consonância com as condições políticas da época. Aqueles atores sociais tiveram que atribuir, enfim, um sentido pedagógico para a Sociologia, e não apenas transformar a disciplina escolar num pretexto para lutas corporativistas. Nesse período, as campanhas pelo retorno da disciplina apelaram para sua dimensão formativa, contrapondo-a à educação instrumentalizada preconizada pela Ditadura, e recorreram a palavras de ordem como o senso crítico e a objetivos difusos – mas muito legítimos à época - como a formação para a cidadania.

Antes de partir para a análise dos documentos da associação profissional, é necessário proceder à apresentação sucinta acerca do contexto no qual surgiram as reivindicações pela inclusão da disciplina na escola básica. Nos anos 1980, um conjunto de fatores concorreu para a eclosão das campanhas estaduais promovidas pelos coletivos de cientistas sociais: (i) uma crise no ensino de 2º grau, resultante de críticas de vários setores sociais à política de profissionalização compulsória, e que culminou em mudanças legais naquele nível de ensino que tornaram possível a introdução da Sociologia; (ii) o fortalecimento e a atuação das associações profissionais e, por último, mas não menos importante, (iii) as aspirações democráticas presentes na transição política do país. Cada um desses fatores será apresentado a seguir sem o objetivo de resgatar a trajetória recente da Sociologia escolar, porém com o objetivo de estabelecer um quadro compreensivo para interpretação dos sentidos mobilizados pelos sujeitos desta pesquisa.

O primeiro fator relacionado ao retorno da Sociologia às escolas foram as mudanças na legislação do ensino de 2º grau no Brasil. As mudanças vinham a responder a uma profunda “crise de identidade” daquele nível de ensino. Nos anos 1970, em uma tentativa de expandir a oferta escolar da educação média e, ao mesmo tempo, aliviar a pressão por aumento de vagas no ensino superior, a Ditadura Militar determinou que a formação de 2º grau seria profissionalizante (Lei 5.692/1971)⁴⁶. Conhecida como profissionalização compulsória, essa medida conferiu à educação média um caráter terminal, isto é, transformava aquele nível de ensino na porta de saída da educação escolar. Pode-se afirmar que a obrigatoriedade de profissionalização do 2º grau era norteadada por uma visão reducionista da escola básica, concebida meramente em suas funções de instrução e preparação para o mercado de trabalho.

⁴⁶ O problema do aumento da demanda por educação escolar resultou das rápidas transformações socioeconômicas da urbanização brasileira no século XX. Romanelli (1986, pp. 80-88) sublinha que a ampliação das camadas médias urbanas promoveu uma pressão por matrículas no ensino superior. No entanto, o sistema educacional do país foi incapaz de alterar sua estrutura de modo a receber aqueles estudantes. A política de profissionalização compulsória foi uma maneira de responder a esse problema.

De acordo com Cunha (2014), essa política foi um grande fracasso e o governo federal foi obrigado a encerrar a exigência de profissionalização compulsória no 2º grau apenas uma década depois de outorgá-la. O decreto-lei 7.044/1982 deu fim à medida do ensino profissionalizante obrigatório e, além disso, autorizou que os sistemas de ensino estaduais oferecessem disciplinas na parte diversificada do currículo. Em várias unidades da federação, esse dispositivo legal atuou como uma espécie de gatilho para a mobilização das associações profissionais de sociólogos, as quais puderam pautar a obrigatoriedade do ensino de Sociologia junto às burocracias oficiais dos estados.

O segundo fator condicionante do retorno da Sociologia nos anos 1980 foi a atuação das associações profissionais de cientistas sociais/sociólogos. É importante assinalar que a organização dessas associações profissionais precedeu o supracitado decreto-lei de 1982. A Associação dos Sociólogos do Brasil (ASB) foi criada em 1977, durante reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), com a finalidade de congregar as diferentes associações estaduais e regionais de sociólogos surgidas nos anos anteriores⁴⁷. Situados sobretudo fora do eixo acadêmico, esses grupos se organizaram por todo o país e reivindicaram, entre outras coisas, a regulamentação da profissão e, posteriormente, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas.

Nos anos 1980, os sociólogos não acadêmicos protagonizaram aquelas campanhas pela inclusão da disciplina na escola básica, sem, no entanto, contar com o apoio dos sociólogos acadêmicos. As iniciativas em prol da obrigatoriedade do ensino de Sociologia não eram, pois, consensuais no campo das Ciências Sociais do país. É difícil não relacionar o desinteresse do segmento acadêmico ao processo de “academicização” da Sociologia no Brasil. Silva (2002) aponta que, nas décadas de 1960 e 1970, a Sociologia foi alijada das esferas estatais de análise socioeconômica. Um afastamento que vinha se somar ao alijamento do planejamento educacional, ocorrido nos anos 1930, quando do Estado Novo. Com a estruturação da pós-graduação e das agências de fomento à pesquisa, as Ciências Sociais firmaram-se cada vez mais na universidade. Bonelli (1993) afirma que, diante das dificuldades de competir com outras profissões, as Ciências Sociais brasileiras mantiveram seu domínio intacto apenas na universidade. A autora ainda afirma que, no campo das Ciências Sociais, predomina uma lógica que as concebe como uma atividade intelectual, alheia às dinâmicas do mercado de trabalho e distante, portanto, do modelo de uma profissão. Além dessa lógica, destaca-se a pluralidade de atividades exercidas pelos diplomados, a despeito do ensimesmamento do segmento

⁴⁷ A esse respeito, ver Miglievich-Ribeiro; Matias Filho (2019).

acadêmico, que cultivava uma imagem autocentrada a respeito da identidade de sociólogo. Assim, nos cursos superiores, há uma falta de representatividade dos outros segmentos de atuação do cientista social.

Em virtude desse processo de constituição do campo, os cientistas sociais acadêmicos tornaram-se autocentrados e resistiram a conceber outras formas de inserção profissional. José Carlos Durand (1984) criticou duramente esse auto centramento, apontando para os problemas na formação superior e para as suas repercussões sobre a identidade profissional de sociólogo:

Ao contrário de outros ramos do ensino superior, em Sociologia, o estudante é formado quase exclusivamente por pessoas que partilham apenas um dos espaços de atividade: o magistério superior e a pesquisa acadêmica. Assim, é fácil passar-lhe uma definição de sociólogo que aponta para uma ideia de trabalho intelectual muito impregnada dos maneirismos, das exigências e das recompensas das hierarquias universitárias e da cultura acadêmica: presença em simpósios, congressos e conferências, titulação e publicação. É por meio dela que a comunidade de sociólogos, centrada nesse modelo, distingue quem a ela pertence ou não (DURAND, 1984, sp.)

A “academicização” da Sociologia resultou em um alheamento do segmento acadêmico aos ganhos práticos e materiais do diploma. Para Durand, essa postura tem afinidade com o *ethos* de segmentos cultivados da sociedade, os quais recusavam-se a encarar o título acadêmico como “meio de vida” e silenciavam, nas salas de aula das universidades, “preocupações com salário e profissão” (id., *ibid.*)⁴⁸.

As reivindicações pela Sociologia escolar dos anos 1980 foram, pois, lideradas por cientistas sociais não acadêmicos em um momento de questionamento do sentido da formação “tecnicista” do 2º grau. Em vários estados do Brasil, entre as mobilizações das associações profissionais, construiu-se o consenso de que a Sociologia contribuiria para o desenvolvimento da “consciência crítica” e para a “formação cidadã” dos educandos. E assim chega-se ao terceiro fator relacionado ao retorno da Sociologia à escola básica nos anos 1980: as aspirações democráticas na transição política do país.

Em linhas gerais, o apelo à consciência crítica contrapunha-se à formação profissionalizante, meramente instrutiva, voltada para o mercado de trabalho. O ensino de Sociologia vinha ao encontro da necessidade de qualificar a formação geral da escola, fortalecendo sua dimensão propriamente educacional - isto é, de edificação de valores comuns e das liberdades. Em alinhamento com o clima político da época, qual seja, o da redemocratização, os defensores da Sociologia escolar enfatizavam a contribuição da disciplina para a formação cidadã. Sentindo a iminência de um novo pacto político, um novo Estado,

⁴⁸ Trata-se de um debate extenso, o qual, em virtude dos objetivos da presente pesquisa, apenas pode ser tangenciado. Para mais detalhes, ver Dwyer, Barbosa e Braga (2013).

democrático, conseguiram construir um consenso a respeito da disciplina: ela seria responsável por promover a cidadania na escola.

Pode-se observar isso ao se conhecer o processo de retorno da disciplina no estado do Rio de Janeiro, onde a obrigatoriedade da disciplina foi estabelecida pela Constituição estadual de 1989. Em seu artigo 317, parágrafo 4º, o texto legal afirma: "Será introduzida, como disciplina obrigatória nos currículos de 2º grau, da rede pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, a Sociologia"⁴⁹.

Como aconteceu em outros lugares do país, a atuação das associações profissionais foi decisiva para o retorno da disciplina à escola básica. No caso do Rio de Janeiro, a Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) liderou um conjunto de medidas que resultaram na garantia legal do ensino de Sociologia na rede estadual. Entre 1988 e 1989, os associados mobilizaram sobretudo licenciados em Ciências Sociais e estudantes das licenciaturas em torno de uma campanha para pressionar os parlamentares que elaboravam a constituição estadual.

Em 1988, em preparação para o VII Congresso Nacional dos Sociólogos, a instituição promoveu encontro com sociólogos do estado. Naquele encontro, decidiu-se por organizar a campanha pela inclusão da disciplina no 2º grau. O contexto era favorável àquela iniciativa: além da mobilização em torno da constituinte nacional, o estado do Rio de Janeiro também organizava uma assembleia para elaborar a Constituição estadual. Em outubro daquele ano, para debater o tema, a APSERJ promoveu o I Encontro dos Licenciados, que reuniu professores e estudantes dos cursos de licenciatura públicos e privados. O encontro teve lugar na Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ) (CONTERATO, 2006)⁵⁰.

Em 1989, em ações efetivamente voltadas a influenciar os trabalhos parlamentares da assembleia constituinte, a APSERJ promoveu a coleta de 3.000 assinaturas para uma proposta de emenda aditiva popular, a qual foi lida no plenário da Assembleia Legislativa do Estado (ALERJ) pela prof.^a Moema Toscano. Além disso, os membros da associação encontraram-se com o deputado Accacio Caldeira, que apresentou uma emenda favorável à inclusão obrigatória da Sociologia. Tal emenda enfatiza o compromisso da Constituição Federal de 1988 com a formação para a cidadania, que só poderia ser efetivado com o ensino de Sociologia. Estabelecia um contraste entre a Sociologia e as disciplinas de formação moral introduzidas pela Ditadura

⁴⁹ Disponível em:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constest.nsf/1171c5bc55cc861b032568f50070cfb6/5abe0c5ce0fe80ce0325667a0063733b?OpenDocument&Highlight=0,SOCIOLOGIA>. Consultado em 21/02/2023.

⁵⁰ Nesta seção, os documentos analisados foram consultados na coletânea "A profissão de sociólogo e Sociologia no ensino médio", organizada pelo professor Santo Conterato (CONTERATO, 2006).

Militar: "a ordem política anterior priorizou o ensino das ciências exatas em detrimento da discussão do social. E pior, introduziu, para a análise da estrutura política e social, as disciplinas Moral e Cívica e OSPB, ideologicamente orientadas" (CONTERATO, 2006, p. 42)⁵¹. A emenda do deputado foi aprovada por consenso e deu a redação final ao artigo da constituição que determinou a implantação da disciplina no estado do Rio de Janeiro.

Depois de aprovado o ensino de Sociologia pela constituição estadual, ainda restava acompanhar a implantação da disciplina nas escolas. Os membros da APSERJ atuaram junto às direções escolares de maneira que estas encaminhassem às coordenadorias regionais a carência de vagas para professor de Sociologia. Essa movimentação garantiu que, em 1990, a secretaria de estado de educação abrisse um concurso público prevendo o preenchimento de 182 vagas para professor de Sociologia (OLIVEIRA E JARDIM, 2009, p.9).

Naquele contexto de entusiasmo pela obrigatoriedade legal, a associação publicou um texto para celebrar a conquista. O editorial do Jornal da APSERJ de novembro de 1989 estabelecia uma relação entre a Sociologia na escola básica, o processo de redemocratização e as expectativas de que a sociedade brasileira recuperasse o protagonismo na condução da vida política do país. Na análise dos autores do texto, a Sociologia provia conhecimentos da realidade social de modo a conduzir a transição democrática do Brasil: "Nosso objetivo maior era... divulgar a contribuição que uma disciplina que instrumentaliza o aluno de 2º grau para a análise da realidade social poderia oferecer num momento em que a sociedade civil retoma o seu lugar na condução da vida pública brasileira" (CONTERATO, 2006, p. 39).

O editorial ainda rechaçava a interpretação de que a campanha pela inclusão da disciplina era corporativista. Os autores da APSERJ afirmavam que a reivindicação pelo ensino de Sociologia não privilegiava a abertura de mercado de trabalho e enfatizavam a contribuição que as Ciências Sociais poderiam dar à formação dos cidadãos. E, além disso, sublinhavam que a inclusão da Sociologia foi o pagamento de uma "dívida" que o sistema educacional tinha para com a disciplina, a qual, junto à Filosofia, teriam sido "banidas dos currículos da escola média com as reformas de ensino do regime militar" (CONTERATO, 2006, p. 40).

Sabe-se atualmente que, do ponto de vista dos estudos sobre história da Sociologia escolar, essa afirmação é incorreta tanto em seus aspectos cronológicos quanto em relação à compreensão dos sentidos pedagógicos atribuídos à disciplina na educação básica.

⁵¹ No capítulo 3, ao tratar mais especificamente do retorno da Sociologia ao Colégio Pedro II, o presente trabalho apresentará detidamente as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), contra cujo modelo de socialização política os cientistas sociais se insurgiram.

1) Em primeiro lugar, no tocante ao aspecto estritamente cronológico, ao se considerarem apenas os momentos de inclusão e de exclusão da disciplina, constata-se que o ensino da Sociologia foi obrigatório apenas entre 1925 e 1942. Portanto, boa parte do período de obrigatoriedade da Sociologia situou-se na Era Vargas, caracterizada pelo autoritarismo. Com a LDB de 1971, a Ditadura Militar excluiu a disciplina dos cursos normais, isto é, de formação de professores. Assim, a Ditadura não excluiu a Sociologia da formação básica dos estudantes; na verdade, o seu ensino já não era previsto desde 1942. Portanto, a exclusão da Sociologia das escolas não foi obra da Ditadura.

2) Outra observação importante a respeito da afirmação do editorial da APSERJ refere-se aos sentidos atribuídos à disciplina. O argumento de que a Ditadura perseguiu Sociologia e Filosofia estabelece a visão de que haveria uma antítese entre tais disciplinas e os regimes autoritários. É como se Sociologia e filosofia apresentassem uma natureza crítica e, dessa forma, estivessem alinhadas automaticamente a formas de organização sociopolíticas democráticas. Estudos de história da Sociologia mostram, no entanto, que o rótulo Sociologia abrigou historicamente uma pluralidade de propostas de ensino, inclusive reafirmações de visões religiosas extremamente conservadoras sobre as instituições sociais.

A definição dos sentidos pedagógicos da disciplina depende de fatores contingenciais, como ressalta Oliveira (2013):

Não negamos com isso o potencial da Sociologia em ‘despertar consciências críticas’, mas isso dependerá de outras questões que estão para além da simples presença desta nos currículos escolares, perpassando a formação dos professores, as condições de trabalho, o amadurecimento do debate acadêmico em torno do ensino específico desta ciência na Educação Básica e a própria relação com o saber que os alunos estabelecem (Oliveira, 2013, p. 185).

Porém, deve-se compreender as afirmações do editorial da APSERJ como representações que aqueles atores sociais - professores, membros de associações profissionais e militantes pelo retorno da Sociologia à educação básica - sustentavam a respeito da Sociologia, as quais norteavam as suas práticas. Vista dessa forma, a imprecisão factual do editorial torna-se irrelevante. Por que eles estão se definindo contra a Ditadura, a favor da democracia? Isso é um recurso retórico para definição da identidade daqueles professores e, conseqüentemente, da própria disciplina. Afirmar que a Ditadura perseguiu a disciplina reforça a oposição ao autoritarismo e atribui à disciplina um sentido, qual seja, um caráter democrático e libertário, o que a tornaria, pois, incompatível com o currículo escolar preconizado por regimes autoritários e alinhado à nova ordem política e à nova arquitetura do sistema educacional que se desenhava.

Mas não apenas um sentido atribuído por aqueles professores, e sim compartilhado para além daquele grupo, uma vez que o vínculo entre Sociologia e cidadania se firmou também no texto legal, não apenas do estado do Rio de Janeiro, como também na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Ou seja, a percepção da Sociologia como disciplina cidadã extrapolou os muros do segmento profissional e tornou-se um senso comum compartilhado por outros atores sociais.

Pode-se afirmar que o sentido pedagógico atribuído à disciplina é de uma Sociologia crítica, libertária e comprometida com o processo de democratização da sociedade. É possível avançar na compreensão desses termos ao se analisar a proposta de programa de ensino apresentada por um coletivo de professores de Sociologia. Em 1990, uma comissão formada por professores de escolas públicas e privadas, além de professores das principais licenciaturas do estado, atendeu à convocação do Conselho Estadual de Educação para discutir a implantação da Sociologia nas escolas. Desses encontros, produziu-se um documento final, que nos servirá de base analítica para refletir acerca do sentido pedagógico atribuído então à Sociologia (CONTERATO, 2006, pp.54-61).

Esses encontros contaram com a participação de membros das principais universidades do estado, além de membros de escolas públicas e particulares. O grupo redator foi composto por: Mauro Petersen Domingues, representando a APSERJ; Santo Conterato⁵², da Universidade Federal Fluminense (UFF); Luitgarde de O. Cavalcanti Barros, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); João Trajano de Lima Sento Sé, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Cap-UFRJ); Maria Lúcia Martins Pandolfo⁵³, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), e, por fim, Vera Pereira, do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da UFRJ (IFCS/UFRJ).

A presença de docentes dos quadros das principais universidades do Rio de Janeiro poderia sugerir um contraponto à já mencionada tendência de autocentramento dos cursos superiores de Ciências Sociais. No entanto, ao contrário das primeiras impressões ao se analisar a lista nominal, a redação do Documento-Síntese não teria implicado qualquer mudança efetiva nesse quadro mais amplo da organização da área. Conforme Anita Handfas assinalou, a adesão das universidades se deu pelo entusiasmo individual de alguns docentes, identificados com as campanhas, e não teve o caráter de um programa institucional (apud GESTEIRA e SILVA, 2012).

⁵² Autor da coletânea supramencionada (CONTERATO, 2006), de onde a presente pesquisa consultou os documentos, e membro participante das discussões acerca do primeiro programa de Sociologia para a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

⁵³ Também professora do Colégio Pedro II. A professora concedeu um depoimento à presente pesquisa, o qual será abordado em detalhes no capítulo 4.

O Documento-Síntese expressava preocupação com questões de ordem prática, como a carga horária semanal da disciplina, a necessidade de os professores serem licenciados em Ciências Sociais, além da urgência da realização de um concurso público para atender a demanda por docentes a partir da obrigatoriedade constitucional. Ao lado desses apontamentos, o documento estabeleceu alguns princípios teórico-metodológicos que deveriam nortear o ensino da Sociologia.

Destacam-se, por exemplo, a sinalização de que o ensino de Sociologia deveria fugir de uma abordagem pedagógica tradicional, como as aulas expositivas. O ponto de partida do ensino deveria ser os conhecimentos prévios dos estudantes, os quais permitiriam uma contextualização necessária para compreensão dos conceitos e das teorias sociológicas. Assim, ainda conforme o documento, o professor deveria incentivar os estudantes à observação das relações que compõem as suas realidades imediatas. Em sala de aula, por sua vez, o aprendizado não poderia prescindir do debate, momento em que as observações dos estudantes seriam confrontadas com o referencial teórico da disciplina.

“...uma metodologia da Sociologia deve ter como objetivos: (...) 2. Articular o universo concreto e imediato do aluno com teorias e conceitos clássicos em Sociologia (...) 5. Compreender as diferentes formas de manifestações culturais, a partir da valoração do patrimônio cultural do aluno” (CONTERATO, 2006, pp. 56-57).

De acordo com o Documento-Síntese, a Sociologia escolar possibilitaria o aprendizado de linguagem, isto é, de teorias e conceitos, para interpretação da realidade imediata dos estudantes. Uma linguagem científica que faria oposição ao senso comum (e, principalmente, à ideologia). O ensino da disciplina operaria, pois, um salto cognitivo no estudante, que poderia abandonar a perspectiva de senso comum e tornar-se capaz de mobilizar conceitos e teorias para interpretar sua realidade. De imediato, salta aos olhos a associação entre Sociologia e a capacidade de estranhar os fenômenos sociais.

A Sociologia forneceria, pois, os instrumentos analíticos para o estranhamento crítico das relações sociais imediatas do estudante. No entanto, para além da crítica e do estranhamento proporcionados pelo ensino de Sociologia, há de se notar a ênfase que o referido documento confere a um suposto papel transformador da disciplina. O documento prossegue a elencar os objetivos do ensino: “6. Estudar os fenômenos sociais, incentivando os alunos a apresentarem uma postura crítica diante da realidade(...); 8. Levar os alunos a refletirem sobre sua participação na sociedade e sua posição enquanto cidadãos” (CONTERATO, 2006, p. 57).

Procedendo a uma leitura detida da proposta programática, como se pode observar no Quadro 1, a escolha de conteúdos evidencia a concepção de ensino de Sociologia como formação para a participação na vida política da sociedade.

Quadro 1 - Conteúdo programático da Sociologia no ensino médio – CEE-RJ, 1990

I. Introdução

- Apresentação crítica das relações sociais que constituem o universo histórico do aluno
- A Sociologia e o seu papel analítico-crítico e transformador deste universo

II. A base material da sociedade

- Condições materiais de vida e de trabalho no universo cotidiano do aluno
- O modo de produção capitalista e seu funcionamento
- O sistema econômico capitalista e as relações entre as classes que o compõem: contradições e conflitos
- Produção e reprodução de mão-de-obra: o trabalho e a exploração do trabalho

III. Condições não materiais de existência

a) Política e ideologia

- Política e ideologia no universo cotidiano do aluno
- As dimensões políticas e econômicas das relações entre Estado e sociedade
- Estado e classes sociais no Brasil
- A conjuntura atual

b) Cultura e ideologia

- A cultura e a ideologia no universo cotidiano do aluno
- A ideologia e sua relação com a moral, a arte, a religião, a filosofia, a ciência, os valores etc.
- Cultura popular e cultura de massa
- Cultura institucionalizada e contestação cultural: movimentos contestatórios no Brasil (o negro, o indígena, o feminino, a contracultura etc.)

IV. Organização e transformação social

- As possibilidades de participação política do aluno no processo de transformação social
- Teorias da mudança social: conservadoras, reformistas e revolucionárias
- O princípio da contradição e o movimento da sociedade (o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção)
- Partidos e correntes políticas básicas no Brasil: suas teorias de mudança social

- Movimentos sociais brasileiros: classes, grupos (estudantil, feminino, ecologista, associações de moradores, comunidades eclesiais de base etc.)

V. Instituições Sociais

- As instituições sociais que constituem o arcabouço das condições de vida material e da existência não material do aluno

- Análise crítica das instituições sociais: relação entre ideologia e instituição

- Instituições sociais: família e relações sociais; escola e relações sociais; meios de comunicação e relações sociais; religião e relações sociais etc.

Fonte: CONTERATO, 2006, pp. 58-59.

Nota-se, a princípio, que, nos tópicos da introdução, a Sociologia é apresentada como um conhecimento “crítico” e “transformador”, termos que, isoladamente, não possuem significado específico. À medida que se avança na leitura da proposta de conteúdo programático, fica explícito que os sentidos de crítica e de transformação pertencem a um quadro teórico mais amplo alinhado ao pensamento marxista, isto é, ao materialismo histórico.

Depois da introdução, o plano de estudos sugere uma investigação da “base material da sociedade”, a partir da qual se abordam as condições materiais de existência, conceitos como modo de produção, classes sociais e exploração do trabalho. Esse repertório pertence à tradição de pensamento marxista. Ao contrário de uma apresentação da pluralidade paradigmática do conhecimento sociológico – expediente que, supostamente, deveria ser comum nos cursos superiores à época -, nota-se que não há representatividade de outros autores “canônicos” do pensamento “clássico”. Não se menciona Durkheim, tampouco Weber.

O próximo tópico trata de instituições como o Estado e a indústria cultural, com ênfase nos movimentos contestatórios. O documento parte do pressuposto da existência de uma infraestrutura social, ou seja, de relações sociais de produção que condicionam as formas de organização social. É assim que o programa reproduz uma abordagem reducionista da cultura, tratada como uma das dimensões das “condições não materiais de existência”.

Em seguida, discutem-se "as possibilidades de participação política do aluno no processo de transformação social" (CONTERATO, 2006, p.59) e o processo de mudança social numa leitura marxista (ou seja, a contradição entre forças produtivas e as relações sociais de produção). Apresentam-se os movimentos sociais. Por fim, propõe-se uma análise crítica das instituições sociais a partir do conceito de ideologia.

Além do aspecto instrutivo, qual seja, o de ampliar o patrimônio cultural do estudante, o ensino de conceitos e teorias sociológicas norteia-se pelo compromisso político de formação

de cidadãos. É assim, que, a partir da referida perspectiva marxista, a realidade social é apresentada como dinâmica e, portanto, sujeita a modificações, nas quais o estudante pode intervir.

Sabe-se, pois, que, dentre os sociólogos que pleitearam a inclusão da Sociologia no Rio de Janeiro e participaram dos primeiros debates sobre o programa de ensino, pensava-se o papel da disciplina através de noções vagas, tais como "senso crítico" e "formação para a cidadania". E que, além disso, tais objetivos eram articulados no interior de uma abordagem predominantemente marxista, que associava o ensino de Sociologia à crítica e à transformação da sociedade.

2.2. Cientificidade e cidadania: estratégias de legitimação da Sociologia escolar

Para os propósitos desse estudo, interessa-nos caracterizar a Sociologia escolar praticada no país no contexto dos anos 1990, mais especificamente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9.394/1996), porém antes das OCEM e da lei da obrigatoriedade (Lei 11.684/2008). Alguns estudos dedicaram-se a conhecer diferentes aspectos do ensino de Sociologia, como livros didáticos e representações docentes, e nos permitem construir uma visão geral a respeito da disciplina. Considerando os seus sentidos pedagógicos, destaca-se uma forte associação entre Sociologia escolar, formação para a cidadania e caráter científico, o que revelava, no diagnóstico geral dos estudos, uma disciplina em processo de legitimação.

Ao contrário da seção anterior deste trabalho, na qual se analisou de forma sumária o caso do retorno da Sociologia à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, nessa seção o escopo de observação será ampliado, na tentativa de formar uma compreensão mais geral do ensino de Sociologia – recorrendo a outras fontes de observação - justamente no período de nacionalização das reivindicações pelo retorno da disciplina ao ensino médio.

Sabe-se que, pelo menos desde as campanhas dos anos 1980, construiu-se um discurso sobre a imprescindibilidade da Sociologia escolar como disciplina promotora da formação para a vida cidadã. A LDB de 1996 consagrou esse vínculo entre a Sociologia e seus objetivos de socialização política. Em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, a referida lei estabeleceu uma associação direta entre esse princípio central e os conhecimentos de filosofia e de Sociologia:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: (...)

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal

forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...)
 (...) III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996)⁵⁴.

Importante salientar que, quando da promulgação da LDB, o ensino da disciplina era obrigatório em várias unidades da federação. Além do Rio de Janeiro (1989), os estados de São Paulo (1983), Minas Gerais (1989), Pará (1989), Distrito Federal (1985) e Santa Catarina (1991), entre outros, já tinham estabelecido a obrigatoriedade da Sociologia em seus respectivos currículos de ensino médio (SANTOS, 2002). Portanto, de certa forma, a LDB representava a nacionalização de um movimento que se podia observar nos estados. A determinação de que o currículo do ensino médio deveria mobilizar os “conhecimentos de filosofia e de Sociologia”⁵⁵ criava condições para a obrigatoriedade em todo o território nacional (MEUCCI, 2020).

No início dos anos 2000, alguns anos após o retorno da Sociologia às escolas, surgem trabalhos que refletem sobre os sentidos pedagógicos a partir de experiências de implantação da disciplina. Essas pesquisas apoiaram-se em material empírico diversificado – como representações de professores e de estudantes, documentos oficiais, livros didáticos etc. – e contribuíram para a compreensão das possibilidades e limites do ensino. Importante destacar que todos problematizaram o vínculo entre a disciplina e a formação para a cidadania, evidenciando como a Sociologia escolar repousava em fundamentos conceituais frágeis (MORAES, 2003; SANTOS, 2002; SARANDY, 2004; MOTA, 2005). Sem dúvidas, as conclusões desses trabalhos contribuíram para amadurecer, no campo da Sociologia escolar, uma percepção sobre os sentidos pedagógicos da disciplina e, assim, apontar para uma revisão necessária dos princípios norteadores do ensino, consolidada posteriormente pelas OCEM. Este trabalho tratará dessas contribuições em seguida.

O estudo de Kelly Mota (2005) baseou-se em entrevistas com professores de Sociologia de escolas públicas no Rio Grande do Sul. Sua pesquisa levou a autora a afirmar a necessidade de questionar alguns pressupostos consagrados na prática docente.

...é preciso, justamente, suspeitar e investigar algumas implicações de práticas e concepções que se cristalizam no tempo. Esse, acredito, é um dos objetivos da prática da pesquisa e da produção do conhecimento. Minha proposta... não é esvaziar os significados mais caros da área, mas provocar reflexões sobre o assunto e convidar para que desvendemos os fundamentos de nossas próprias convicções, com a

⁵⁴ O inciso que tratava dos “conhecimentos de Sociologia e filosofia” foi revogado pela lei 11.684/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino daquelas disciplinas, como será apresentado a seguir. Cumpre observar que, atualmente, depois da Medida Provisória 746/2016, conhecida como Reforma do Ensino Médio, revogaram-se os incisos referentes ao ensino de Sociologia e filosofia.

⁵⁵ Ao não estabelecer o ensino sob forma de disciplinas escolares, a determinação do texto original da LDB abriu margens a interpretações que afirmavam ser suficiente a abordagem interdisciplinar dos conteúdos de Sociologia e de filosofia. Tratar-se-á com mais detalhes desse assunto nas seções a seguir.

finalidade de termos um pouco de clareza sobre o sentido da presença da Sociologia no ensino médio e na vida dos estudantes, e do trabalho de professores na área (MOTA, 2005, p. 90).

A autora apontou que, para os docentes entrevistados, a questão da cidadania era central nas discussões sobre o ensino de Sociologia no ensino médio, porém constatou o predomínio de uma concepção formal de cidadania: muitos professores concebiam o exercício da cidadania como um aprendizado de direitos e deveres. O estudo de Mota sugere a importância da abordagem dos direitos civis, políticos e sociais preconizados pelo texto constitucional, desde que a cidadania se apresentasse como uma conquista histórica, isto é, como resultado de processos de luta e da atuação de movimentos sociais. Ao contrário disso, os depoimentos dos professores indicaram que o estudo da cidadania se dava a partir de uma perspectiva reificadora dos direitos e deveres constitucionais, sem se questionar as bases moral e cultural desses mesmos direitos e deveres. Dessa forma, operava-se uma naturalização dos fenômenos históricos e sociais, convertendo as aulas de Sociologia em verdadeiras “lições de cidadania”, cujo objetivo seria contribuir para o melhor funcionamento da sociedade.

Além da formação para a cidadania, os professores de Sociologia associavam o ensino à construção de uma consciência crítica e à transformação social. Constatou-se isso a partir de comentários recorrentes sobre a disciplina como uma oportunidade de se discutir os problemas sociais para transformá-los. Para afirmar esse objetivo, as falas dos professores geralmente estabeleciam um contraponto ao período de repressão da ditadura militar: “éramos proibidas de pensar sobre a sociedade, os problemas da sociedade...” (MOTA, 2005, p. 99). Conforme as representações docentes, o ensino da disciplina era uma conquista democrática, uma contraposição ao período histórico em que havia um cerceamento sobre o debate a respeito dos problemas sociais do país. O ensino de Sociologia alinhava-se à liberdade de consciência e expressão de uma sociedade democrática e, além disso, ao ímpeto de promover mudanças sociais⁵⁶.

Baseando-se em Paulo Freire, a autora constatou que o ensino de Sociologia se acomodou em um processo de ensino bancário, reduzido à transmissão de conteúdos e reprodutor de práticas pedagógicas tradicionais e autoritárias. Mota notou que os professores não admitiam críticas e questionamentos por parte dos estudantes. O discurso docente tendia a desqualificar a clientela das escolas públicas: oriundos de classes populares e subalternas, os jovens estudantes eram qualificados como desinteressados, apáticos, descompromissados. No

⁵⁶ Como visto na seção anterior, o objetivo de promover mudanças sociais também foi mobilizado pelos agentes responsáveis pelo retorno da Sociologia à rede estadual do Rio de Janeiro.

ponto de vista de seus professores, aqueles jovens desconheciam a política; dessa forma, o papel da escola e do ensino de Sociologia era munir aquela juventude de conteúdos sobre cidadania de maneira a prepará-los para o exercício da vida política *depois* da escola. Em outras palavras, o ensino de Sociologia ignorava as dimensões culturais da política, desprezava o contexto imediato dos estudantes e despia suas práticas de significado político.

Baseando-se nas considerações do professor Miguel Arroyo, Mota problematizou a ênfase na escolarização como instituição promotora da cidadania. Ao assumir a escola como instituição central na formação política, ignoravam-se práticas sociais mais amplas envolvidas nesse processo. Assim, o ensino de cidadania travestia-se em mera instrução de direitos e deveres. Concebido nesses moldes, Mota ressalta que um ensino assim estará sempre preparando os jovens para um “depois”, negando sua participação política, desconectando a escola da atualidade.

Quais eram as razões para tamanho desconhecimento da disciplina? A autora aponta duas: 1) falta de atualização teórica dos docentes devido ao tempo que se dedicam ao magistério e 2) pouca importância da disciplina Sociologia na formação dos docentes. Na elaboração da sua amostra de pesquisa, a autora relata as dificuldades de encontrar escolas que disponibilizassem a disciplina. Chama a atenção que, de doze professores entrevistados, apenas quatro eram formados em Ciências Sociais. Os professores de Sociologia não tinham uma formação adequada, ou seja, a licenciatura em Ciências Sociais. A pesquisa de Mota mostrou que havia uma quantidade considerável de docentes advindos de outras áreas do conhecimento – Psicologia, Filosofia, Pedagogia, História etc. A falta de especialização na formação docente implicava a abordagem inadequada em sala de aula dos problemas sociais; a autora citou exemplos de professores que utilizam materiais da psicologia e livros de autoajuda como subsídios de suas aulas.

O estudo de Mota mostrou que as melhores intenções dos documentos oficiais não vicejavam no terreno de uma cultura escolar tradicional e autoritária. Mas outra questão a se considerar era a formação superior, pois muitos docentes não possuíam licenciatura em Ciências Sociais, contribuindo para que os estudantes tivessem uma visão fragmentada e confusa a respeito da disciplina. Justificar a Sociologia no ensino médio através da contribuição que a disciplina pode dar para a formação de cidadãos críticos, o que é repetido pelos docentes e pelo discurso oficial, é problemático na medida em que essa incumbência é, antes, da prática educativa, e não tarefa exclusiva da educação escolar.

A pesquisa de Mário Bispo dos Santos (2002) também se dedicou a entender as representações docentes a respeito do ensino de Sociologia. A partir dos dados obtidos em

entrevistas no Distrito Federal, o autor concluiu que a formação para a cidadania era uma referência comum aos professores (2002, p. 117). No entanto, constatou-se que a formação dos docentes influenciava fortemente a maneira como qualificavam o vínculo entre cidadania e ensino de Sociologia. Para os professores sem formação específica em Ciências Sociais, a formação para a cidadania era vista como um mecanismo de instrumentalização dos educandos. Por essa ótica, o ensino da Sociologia seria capaz de promover melhorias na vida dos alunos, fornecendo-lhes repertório conceitual tanto para compreender o contexto imediato, como para transformá-lo – na família, na escola, na comunidade: “o conhecimento sistematizado e acumulado sobre a realidade social propicia um planejamento, uma mobilização tendo em vista uma mudança dessa realidade” (SANTOS, 2002, p. 137). A Sociologia permite aos estudantes conhecer formas de mobilização e ação coletiva: como mutirões, associações, sindicatos etc. A disciplina possuía um caráter emancipador e, em certo sentido, revestia-se de um sentido missionário.

Santos assinala que esse discurso esteve presente nas cidades-satélites de Brasília, onde se realizou sua pesquisa. Naquelas localidades, mais pobres, o abandono do Estado e a privação material eram temas de debate em sala de aula e os estudantes se sentiam mais motivados a discutir formas de intervenção nos problemas sociais. Por outro lado, nas escolas situadas no Plano Piloto, espaço mais privilegiado do Distrito Federal, pensava-se frequentemente a utilidade da Sociologia para o exame vestibular, uma vez que os estudantes se preocupavam principalmente com o acesso ao ensino superior (SANTOS, 2002, pp. 137-9). De qualquer forma, em ambas as posições, havia um esforço para legitimar a Sociologia através das necessidades e interesses da clientela atendida pelas escolas.

Para professores licenciados em Ciências Sociais, o ensino de Sociologia possuía outro sentido na educação básica. Ainda que não ignorassem os eventuais efeitos políticos da disciplina, os docentes formados em Ciências Sociais preocupavam-se em assinalar o caráter científico da Sociologia, o que, conforme a interpretação de Mário Bispo dos Santos, é a resposta ao receio de banalização do conhecimento (SANTOS, 2002, p. 110). A Sociologia na escola oportuniza a ampliação da consciência dos estudantes, isto é, favorece “uma clareza, uma consciência no educando acerca das possibilidades e consequências da sua ação no meio social”(SANTOS, 2002, p. 123). Nesse sentido, o ensino de Sociologia é uma possibilidade de ampliação da consciência sobre o mundo, e não sobre formas de intervenção no mesmo: “a ampliação do conhecimento sobre a sociedade, sobre a história, sobre si mesmo, não estaria direcionada a algum projeto de mudança ou reforma social ou projeto de ingresso do aluno no mercado ou em um curso superior” (SANTOS, 2002, p. 123).

Santos supunha que, com a imersão no cotidiano escolar, os professores de Sociologia criassem e compartilhassem representações a respeito da função do ensino da disciplina na escola. No entanto, as entrevistas mostraram que os docentes procuraram responder àquela questão com os saberes referenciados no meio acadêmico. Sublinha que os licenciados em Ciências Sociais se posicionaram como sociólogos, isto é, “um grupo que se reconhece e procura ser reconhecido como portador de um conhecimento especializado” (SANTOS, 2002, p. 126). Nesse sentido, fazem pouca distinção entre a disciplina acadêmica e a disciplina escolar.

Flávio Sarandy (2004) realizou um estudo de quatro manuais didáticos então utilizados pelos professores de Sociologia. O autor concluiu que as obras definiam seus objetivos de uma maneira demasiado abrangente, como a formação para cidadania e o desenvolvimento de uma visão crítica no educando. Além disso, concebiam a disciplina a partir dos seus efeitos políticos, e não em termos propriamente pedagógicos, isto é, de aprendizagem individual: “Em qualquer dos manuais investigados se pode observar a definição de uma missão para a disciplina, tida invariavelmente como promotora de cidadania, de uma consciência crítica ou da formação do agente de transformação da sociedade capitalista” (SARANDY, 2004, pp. 126-7).

Na análise do autor, a definição da formação para cidadania como objetivo de ensino remetia a outro problema, qual seja, a falta de prestígio social da disciplina, que não era percebida como campo de saber específico, distinto dos demais conhecimentos que constituem o repertório de disciplinas escolares. Sarandy assinalou que, embora as representações dos atores do campo educacional acerca da Sociologia contribuíssem para essa legitimidade, seria equivocado atribuir a debilidade da disciplina a fatores externos ao campo das Ciências Sociais. Com isso, a argumentação do autor converge com o problema delineado no início desse capítulo: a rotinização das Ciências Sociais como profissão acadêmica no Brasil distanciou a sua formação do estudo das questões de ensino. Da leitura do estudo de Sarandy, depreende-se que a vocação acadêmica das Ciências Sociais se desdobrou em dois aspectos problemáticos da Sociologia escolar, problemas que se apresentam imiscuídos, aqui separados para finalidades meramente analíticas: o primeiro, é o apelo à cientificidade como elemento suficiente para legitimação da disciplina, enquanto o segundo é a sobreposição da identidade de sociólogo à de professor de Sociologia.

Isso não queria dizer, no entanto, que os livros didáticos apresentassem uma disciplina completamente alheia à ciência, sem correspondência com os conhecimentos reproduzidos nas universidades. Em vez disso, Sarandy assinalou que o recurso à cientificidade era um dos principais recursos retóricos presentes nos manuais com a finalidade de legitimar a Sociologia

na escola. Tal recurso se dava, todavia, sem as mediações pedagógicas necessárias, uma vez que os manuais de ensino médio emulavam o ensino (a rotina de transmissão de práticas e conteúdos) do ensino superior (a universidade). Essa repetição expressava-se pela atenção conferida aos autores clássicos e pela reprodução dos principais temas da agenda científica das Ciências Sociais. Nos livros didáticos, a imagem da ciência se sobrepunha à da disciplina escolar.

Na avaliação do autor, era problemático fundamentar a Sociologia na cientificidade, pois a disciplina escolar constitui-se como domínio próprio, que atende a um público distinto do ensino superior e, justamente por isso, demanda mediações pedagógicas. A insistência nesse argumento não superaria a maior dificuldade para legitimar a Sociologia na educação básica: a negligência dos cientistas sociais acerca das reflexões sobre o ensino.

O autor via a necessidade de avançar na pesquisa sobre metodologia de ensino de maneira a constituir uma disciplina adequada à educação básica, em termos de linguagem pedagógica. Ora, a cientificidade é necessária para constituir um saber escolar, no entanto, não é critério suficiente para legitimar uma disciplina na escola. Embora corresponda ao conhecimento científico de referência, uma disciplina escolar constitui-se como *corpus* distinto daquele. Atendem a objetivos políticos diferentes e dirigem-se a públicos diferentes. Um físico não confunde as duas coisas. Para Sarandy, seria necessário desenvolver em linguagem pedagógica aquilo que se quer fazer o estudante aprender, como os manuais didáticos das outras disciplinas propunham.

Crê-se que o professor de Sociologia é um sociólogo, e não um professor. Essa concepção oculta os problemas de formação, desviando a atenção necessária às reformulações das licenciaturas. Além do que reafirma a excelência do bacharelado e da pesquisa, que podem dinamizar a instituição escolar.

Nas conclusões do trabalho, ao abordar o problema de falta de tradição da disciplina na escola básica, o autor aponta razões intrínsecas ao campo das Ciências Sociais:

uma forte vocação acadêmica e enciclopédica associada à falta de pesquisas sobre ensino de Ciências Sociais, a falta de preocupação com estratégias de ensino-aprendizagem dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Sociais, a falta de interesse pela disseminação desses conhecimentos entre um público leigo, a distância em que a academia se encontra da educação básica (SARANDY, 2004, p. 135).

É certo que não havia consenso entre os agentes educacionais sobre a importância e a especificidade da Sociologia, mesmo a despeito do interesse de parcela de cientistas sociais, professores e membros de associação profissional. A distância da academia explicava a falta de

legitimidade da disciplina, mesmo que, paradoxalmente, o magistério da educação básica seja o maior campo de atuação dos diplomados.

À época do estudo de Sarandy, não havia linhas de pesquisa consagradas às questões de ensino, como programas de pós-graduação de outras áreas vem há muito tempo praticando. “Quando muito, se tem algumas publicações e memórias a respeito da experiência individual de um ou outro professor” (SARANDY, 2004, p. 138). Sarandy argumentou que o ensino é central ao cotidiano acadêmico, mas como atividade, e não como objeto de pesquisa.

Ao tratar do problema da formação de professores em Sociologia, Amaury Moraes (2003) também mirou questões intrínsecas ao campo das Ciências Sociais – o que ele chamou de debates *intra-corporis*. A educação perdeu espaço no processo de institucionalização das Ciências Sociais depois dos anos 1960. Como demonstrou o autor, esse assunto foi objeto de preocupação em encontros nacionais de sociólogos, no entanto a solução apresentada normalmente era a reafirmação da identidade do sociólogo como pesquisador, isto é, da formação como bacharel. Não se reconhecia a necessidade de uma formação pedagógica para se tornar professor, concepção que até os dias de hoje é reproduzida no âmbito da universidade.

Já em 1984, entre os sociólogos reunidos no V Congresso Nacional de Sociólogos, havia a percepção da desvalorização do "sociólogo como professor do ensino de primeiro e segundo graus" (MORAES, 2003, p. 10). Contudo, a solução apresentada por aquela assembleia seria a criação de bacharelados nas licenciaturas ou "que sejam extintos os cursos que não possibilitem bacharelado" (id., *ibid.*). Mesmo entre sociólogos sensíveis à campanha pelo retorno da Sociologia às escolas, entendia-se que o bacharelado era "bom demais" e dava conta da precariedade do ensino.

A partir de sua experiência como professor de metodologia de ensino de Sociologia na universidade, o autor assinalou que os professores costumavam se queixar da inadequação ou da insuficiência de materiais didáticos e de conteúdos programáticos. No entanto, a queixa não tinha fundamentação, na medida em que, conforme o autor, desde as campanhas pelo retorno da Sociologia à escola nos anos 1980, tais suportes pedagógicos estavam à disposição e em grande quantidade. Por isso, Moraes concluía que

quando os professores clamam por “conteúdos programáticos mínimos” de Sociologia ou material didático adequado, acabam por manifestar uma formação deficiente para o exercício do magistério em nível médio. Parece que a “excelência” característica do bacharelado não é suficiente para superar as falhas da licenciatura (MORAES, 2013, pp. 14-5).

Na avaliação de Moraes, a superação dessa dificuldade passava por uma mudança de percepção da comunidade de cientistas sociais. Assim como em outras disciplinas da educação básica, era preciso que a reflexão acerca do ensino de Sociologia não ficasse restrita às faculdades de educação, sendo assumida pelas Ciências Sociais.

Em resumo, os trabalhos acima resumidos apontam para uma disciplina em processo de legitimação. Kelly Mota (2005) assinalou que a cidadania é um processo amplo e composto por diversas práticas. Se a escolarização é necessária para formar jovens cidadãos, essa instituição sozinha não é suficiente. Cabe à comunidade disciplinar de Sociologia definir outro objetivo de ensino. Mário Bispo dos Santos (2002) evidenciou a pluralidade dos sentidos pedagógicos da disciplina, mostrando como a clientela das escolas influenciava a abordagem dos professores. Ao mesmo tempo, mostrou a importância da formação em Ciências Sociais, variável fundamental para a demarcação do caráter científico da disciplina. Flávio Sarandy (2004), por sua vez, mostrou que o caráter científico não era suficiente para definição de uma identidade pedagógica para a Sociologia. Um físico não confunde a disciplina escolar com a prática acadêmica nas universidades. Entre os professores de Sociologia, no entanto, era como se a disciplina escolar fosse um correspondente direto da Sociologia acadêmica. Sugeriu que a vocação científica do campo Ciências Sociais preteriu a reflexão sobre questões de ensino e apontava a necessidade de avançar a reflexão sobre metodologias de ensino de forma a legitimar a disciplina. A partir de sua experiência como professor formador de licenciados em Ciências Sociais, Amaury Moraes (2003) conclamou os sociólogos a assumirem a responsabilidade da formação para o magistério da educação básica, isto é, reclamava a valorização da licenciatura, que não podia ficar restrita apenas às faculdades de educação.

Essa percepção sobre a falta de legitimidade social da disciplina, também sobre a necessidade de os sociólogos acadêmicos assumirem a reflexão sobre as questões de ensino, vinha amadurecendo no campo das Ciências Sociais e encontrou nas OCEM um esforço de síntese. Sem dúvida, um evento catalisador dessa movimentação ocorreu em 2001, quando, depois de um movimento de nacionalização da campanha pela obrigatoriedade da Sociologia no 2º grau, uma lei foi aprovada sem maiores oposições no Congresso Nacional. Apesar disso, o então presidente da República – o sociólogo Fernando Henrique Cardoso – vetou integralmente o texto legal, frustrando aqueles atores, seus pares, que tanto se empenharam na campanha (MORAES, 2011).

Em resposta a esse evento, um grupo de sociólogos passa a refletir sobre os motivos para o veto e dedica-se a elaborar as novas bases de fundamentação do ensino de Sociologia escolar, as Orientações Curriculares.

2.2.1. A crítica ao campo educacional e ao ensino de Sociologia

Como se sugeriu nas seções anteriores, as OCEM apresentaram uma proposta de Sociologia escolar. Não obstante tenha sido um texto eminentemente propositivo, cumpre observar que suas considerações iniciais teceram críticas à educação escolar do país e ao campo do ensino de Sociologia. Esta seção abordará as críticas elaboradas pelas OCEM, relacionando-as ao conhecimento acumulado sobre ensino de Sociologia à época⁵⁷ e, assim, esmiuçando os pressupostos da nova proposta apresentada por Amaury Moraes, Elisabeth Guimarães e Nelson Tomazi – autores do documento.

Na avaliação do texto das Orientações Curriculares, as condições dadas pela educação escolar do país não eram condizentes com a proposta de Sociologia que o documento viria a apresentar. Nesse aspecto, a postura das OCEM assemelha-se às de Durkheim e de Florestan Fernandes, abordados no capítulo anterior desta tese, os quais divisavam no ensino de Sociologia um elemento que não estava em conformidade com o modelo educacional em vigor nos seus respectivos contextos de análise. No caso do Brasil, o quadro geral ao qual as OCEM se opuseram consistia na “pedagogia das competências”. Esta consiste em um conjunto de princípios pedagógicos consonantes à primazia do mercado nas relações sociais e da desregulamentação no mundo do trabalho. A interpretação de que, na contemporaneidade, as relações sociais são menos regulares, influenciando na socialização, nas identidades, nas trajetórias de vida etc. implicaria que o ensino escolar deve se “flexibilizar”, atendo-se menos a disciplinas e conteúdos, e mais ao desenvolvimento de competências individuais nos estudantes.

Esse conjunto de princípios orientou a LDB de 1996, assim como os documentos curriculares que lhe sucederam, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para os autores das OCEM, em primeiro lugar, uma educação voltada para a construção de competências está orientada para o mercado de trabalho, deixando de lado a formação de ideias e valores necessários para a consciência crítica. Em uma escola assim, de caráter predominantemente instrutivo, a Sociologia não teria lugar, pois constitui-se eminentemente em disciplina formativa⁵⁸. Aliás, a defesa da dimensão formativa da Sociologia – em oposição a uma escola instrutiva, isto é, que desenvolve habilidades para o mercado de trabalho – é uma

⁵⁷ Para cujo conjunto contribuíram as pesquisas resumidas na seção anterior deste capítulo.

⁵⁸ Como será desenvolvido mais à frente, ainda no presente capítulo, enquanto as campanhas pela obrigatoriedade baseavam-se em um ensino voltado para a transformação social e tinham a formação para a cidadania como mote principal, as OCEM tentam desvencilhar a imagem da disciplina do “engajamento político”, atribuindo-lhe, no lugar disso, o desenvolvimento de categorias cognitivas que promovem a “clareza” sobre o contexto imediato dos indivíduos.

das poucas características que inserem as OCEM na tradição das campanhas pelo retorno da Sociologia às escolas.

Em segundo lugar, a pedagogia das competências apresenta implicações operacionais sobre a grade curricular das escolas. Essa pedagogia defende a abordagem interdisciplinar dos conteúdos, isto é, um currículo organizado por áreas de conhecimento. No que pesem os argumentos favoráveis a uma educação por áreas de conhecimentos, uma organização assim é estranha à tradição de organização curricular do país, cujas escolas mantêm grades disciplinares e cujos centros superiores de formação de professores também consistem em faculdades disciplinares⁵⁹. A interdisciplinaridade foi rejeitada pelas OCEM porque a abordagem curricular por áreas de conhecimento seria um obstáculo ao tratamento adequado de temas, teorias e conceitos sociológicos, reduzindo-os.

É necessário sublinhar que a defesa da interdisciplinaridade foi preconizada por documentos oficiais anteriores às OCEM, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998), cujos princípios norteadores fundamentaram o veto à supracitada lei da obrigatoriedade do ensino de Sociologia em 2001⁶⁰. Assim, ao argumentarem favoravelmente pelo ensino disciplinar de Sociologia, os autores das OCEM pensavam nas repercussões legais e políticas do gesto, isto é, nas justificativas teóricas para a obrigatoriedade da disciplina, a qual de fato seria promulgada em 2008.

Os aspectos apontados acima compreendem o posicionamento das OCEM quanto à estrutura pedagógica da escola brasileira. Mas é preciso apontar também a leitura das OCEM acerca do campo do ensino de Sociologia, que consistiu em um exame crítico dos consensos estabelecidos até então pelos cientistas sociais a respeito da disciplina escolar.

Em sua interpretação sobre a história da Sociologia escolar, um argumento figura como central na argumentação das OCEM: a intermitência histórica da Sociologia nas escolas foi um obstáculo para a formação de um campo para a Sociologia escolar. A trajetória da Sociologia na escola secundária foi irregular, alternando períodos de oferta obrigatória e longos hiatos de exclusão. Esse movimento pendular da disciplina no currículo das escolas brasileiras impôs dificuldades para a estruturação de uma formação superior em Ciências Sociais. Criava-se, dessa forma, uma cadeia de fatores que implicou na ausência de um campo específico para a Sociologia escolar: na medida em que não havia garantia de espaço de trabalho para os

⁵⁹ Como será demonstrado nos capítulos 3 e 4, essa foi uma das razões pelas quais o Colégio Pedro II eliminou disciplinas e departamentos sem correspondentes científicos, como “práticas educativas” e “educação comunitária”. O vácuo organizacional estabelecido por essas exclusões oportunizou o surgimento da Sociologia na escola.

⁶⁰ A esse respeito, como se mencionou anteriormente, ver Moraes (2007, 2011).

licenciados, não se formava um correspondente escolar do conhecimento científico das Ciências Sociais, não se estruturavam as licenciaturas, não se formavam docentes, não se criavam espaço de reflexão, debate e propostas de metodologias de ensino.

Como se viu na seção anterior, a institucionalização das Ciências Sociais brasileiras privilegiou a formação de pesquisadores, o que se traduzia na opinião de que a formação do bacharelado seria superior à licenciatura⁶¹. Com o retorno da Sociologia às escolas, mas na ausência desse “subcampo” do ensino, o que predominava nas aulas, nas propostas de curso e nos livros didáticos dos professores de Sociologia era a reprodução dos esquemas de curso da graduação, sem se considerar a especificidade da escola básica e do seu público.

Um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio. Esquecem-se as *mediações* necessárias ou por ignorância ou por preconceito (BRASIL, 2006, p. 108)

É possível depreender, da análise dos autores, que a comunidade disciplinar do ensino de Sociologia era debilitada em função da intermitência histórica. Sem continuidade de oferta da disciplina na escola básica, não se criaram canais institucionais para o estabelecimento de diálogos sobre conteúdos e metodologias. A própria abordagem do ensino de Sociologia pelas Ciências Sociais é sintomática da intermitência e da debilidade da **comunidade disciplinar**: a disciplina Sociologia é estudada através de suas experiências de institucionalização, e não para se desenvolverem estratégias metodológicas de circulação de seus conteúdos na escola básica.

“...não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc.” (BRASIL, 2006, p. 103)

Esse estado da comunidade dificulta a formação de consensos, o que supostamente explicaria a inadequação das justificativas até então estabelecidas a respeito da disciplina escolar. Desde as campanhas estaduais dos anos 1980, passando pelo texto legal da LDB, até a campanha nacional que culminou no veto de 2001, buscou-se relacionar o ensino da Sociologia à “formação cidadã”.

Outra questão importante sobre essa intermitência da Sociologia no currículo do

⁶¹ No campo das Ciências Sociais, a separação entre bacharelado e licenciatura é reflexo de um problema maior, qual seja, o da identidade profissional, o qual, devido ao escopo desse trabalho, não cabe desenvolver aqui. Devido à peculiaridade de sua institucionalização, as Ciências Sociais fortaleceram as atividades acadêmicas, preterindo o trabalho fora da universidade. Desde os anos 1980, pelo menos, os sociólogos não acadêmicos reivindicam a regulamentação e o reconhecimento de suas atividades nesse âmbito de trabalho.

ensino médio decorre de expectativas e avaliações que se fazem de seus conteúdos em relação à formação dos jovens. Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB 9.394/96, Art. 36, §1º, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 104).

Os autores assinalaram que esse objetivo é abrangente, pois compete à formação escolar como um todo, não apenas à Sociologia. Compreendendo a escola em sua dimensão formativa, ou seja, na edificação de atitudes e valores basilares para uma dada comunidade política, cabe a todos os seus agentes contribuir para a formação cidadã; seria ingenuidade supor, por exemplo, que uma aula de matemática seria indiferente a essas questões: desde a escolha de conteúdos, passando pela postura do professor em valorizar as habilidades cognitivas dos meninos em detrimento das potencialidades das meninas.

No entanto, a abrangência da “formação cidadã” não era a única razão pela qual as OCEM viam com reservas a sua atribuição ao ensino de Sociologia. Tratava-se de um debate interno ao campo das Ciências Sociais, relacionado à defesa de uma ontologia crítica e política da disciplina. Para além de uma caricatura midiática – que retratava os professores da disciplina como “esquerdistas” e “doutrinadores” - no diagnóstico das OCEM, havia sérios problemas nos objetivos pedagógicos estabelecidos sob forte influência das associações profissionais e dos sindicatos de sociólogos. Embora não tenha participado da redação do documento, Tom Dwyer, então presidente da SBS, foi um participante ativo das discussões que conduziram à elaboração das OCEM. Dwyer relatou que muitos professores viam na Sociologia uma oportunidade para propagar uma ideologia (DWYER, 2017).

A crítica dos autores das OCEM dirigia-se aos consensos internos ao campo das Ciências Sociais, ou, pelo menos, às convenções estabelecidas entre aqueles atores envolvidos nas campanhas estaduais e, sobretudo, na campanha nacional pelo retorno da disciplina. Desde os anos 1980, isto é, desde o período de redemocratização, defendia-se que a Sociologia tinha um caráter essencialmente crítico e desestabilizador da ordem social. Na seção anterior desta tese, mostrou-se que esse era o direcionamento da primeira proposta de programa de Sociologia apresentada nos encontros promovidos pelo Conselho Estadual de Educação em 1990 (CONTERATO, 2006), cujos conteúdos de ensino priorizavam uma abordagem marxista da disciplina. As pesquisas sobre experiências de ensino dos anos 2000 mostraram que alguns docentes – sem formação em Ciências Sociais, deve-se destacar - associavam o ensino à possibilidade de transformação social (SANTOS, 2002; MOTA, 2005).

Os autores das OCEM repudiavam esse caráter “essencialmente crítico”. Embora essa contrariedade não tenha se explicitado no documento, ela apareceu em algumas entrevistas e

artigos. Na leitura de Dwyer e de Moraes, esse suposto engajamento da Sociologia escolar se dava numa interpretação marxista da disciplina, da qual discordavam. Em uma releitura da história da disciplina, Moraes assinalou a intermitência da Sociologia dificultou a tradução de um campo científico de referência, consolidando programas e materiais didáticos (MORAES, 2003, p. 11), o que, por sua vez, implicava outra dificuldade: convencer a burocracia educacional sobre a legitimidade do ensino de Sociologia para os jovens estudantes da educação básica (MORAES, 2011, p. 365). Assim, o autor supunha que a exclusão da disciplina das escolas não se dava por motivos políticos e ideológicos, isto, é por censura de governos autoritários ou por uma inclinação democrática intrínseca da Sociologia. Em sua leitura, as associações profissionais de sociólogos – protagonistas das campanhas pelo retorno da disciplina – vinham usando essa justificativa errada desde os anos 1980.

A ideologização da exclusão da disciplina tem servido para justificar a volta da Sociologia ao ensino médio, marcando-a como o índice de democracia – de governantes e de interlocutores. Em parte, isso se explica pelo fato de que, quando a Sociologia retorna à escola secundária (2º grau), no início dos anos de 1980, ela já trazia essa marca de certo modo decorrente do contexto desse retorno: a redemocratização do país (o governo Montoro em São Paulo, por exemplo); e em parte porque esse retorno foi resultado da campanha efetivada por associações profissionais (sociólogos), que tinha então um caráter duplo – tal como aconteceu recentemente: visava-se mais amplamente a formação dos jovens e visava-se a ampliação do mercado de trabalho para egressos dos cursos de Ciências Sociais (MORAES, 2011, p. 366).

Moraes menciona a “ideologização” da disciplina, isto é, a atribuição à Sociologia de um caráter político baseando-se em uma interpretação errada de sua história. Mas, além disso, o autor sugere que tal interpretação serviu a finalidades corporativistas, pois as associações profissionais visavam a garantir postos no mercado de trabalho.

O autor ainda sublinhou que os mesmos grupos preteriram a reflexão epistemológica em favor da seleção de temas e conteúdos mais “engajados”:

...há uma tendência de se pensar a disciplina Sociologia – a escolha de conteúdos, por exemplo – a partir de uma preocupação ideológica, marcada pelas propostas de conscientização e intervenção na realidade. Uma concepção menos engajada e mais formativa – por exemplo, de tratamento dos princípios epistemológicos e procedimentos científicos das Ciências Sociais, ou da discussão sobre elaboração de modelos teóricos, ou mesmo sobre a construção conceitual nestas ciências – é posta de lado a partir de uma pseudocrítica a certa perspectiva de neutralidade e objetividade que essa concepção encerraria (MORAES, 2011, p. 367).

O então presidente da SBS, Tom Dwyer, relatou que a participação da entidade no processo de construção da Sociologia escolar se deu em meio a tensões internas ao campo das Ciências Sociais. Além da reticência de professores universitários em apoiar a obrigatoriedade

do ensino, Dwyer sinalizou a atuação dos sindicatos como problemática. Em sua avaliação, estes grupos apresentavam um entendimento inadequado acerca do sentido pedagógico da disciplina.

...houve os sindicatos de um lado que buscavam implantar **uma visão ultrapassada e dogmática do que deveria ser ensinado em Sociologia**, do outro lado houve colegas nas universidades que achavam que seria uma crueldade com os alunos reimplantar a disciplina no ensino médio, que eram contrários à inclusão (DWYER, 2017, p. 98, grifo nosso)⁶².

A “visão ultrapassada e dogmática” era o materialismo histórico, em sua vertente revolucionária com o objetivo de formação de militantes socialistas. Um caso de proposta curricular elaborada pela secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro – o “currículo mínimo”⁶³ - foi ilustrativo dessa “apropriação política”. De acordo com Dwyer, aquele documento não foi elaborado com o “mesmo cuidado” tomado pelo estado de São Paulo, onde a coordenação da prof. Heloísa Martins, vinculada à SBS, garantiu a qualidade do projeto. Ainda segundo Dwyer, com a repercussão negativa da proposta do Rio de Janeiro através da imprensa, aconteceu

o que nós mais temíamos – a influência deles que acham que a Sociologia existe para propagar uma ideologia, de que as soluções aos problemas do Brasil se encontram na tomada de poder daqueles que criticam o sistema na base de uma ‘ciência das leis da história’, e não como maneira de deixar o aluno descobrir que a história não tem leis e que a Sociologia serve como ferramenta através da qual o aluno possa se descobrir e se orientar – apreendendo as noções de estranhamento e desnaturalização – diante de um mundo em plena mutação (DWYER, 2017, p.99).

Pelos argumentos acima apresentados, assim como em função das manifestações de seus atores e agentes importantes em sua redação, as OCEM consistem em um registro dos conflitos internos no campo das Ciências Sociais: um grupo acadêmico-universitário reivindica sua visão acerca do ensino de Sociologia e, para tanto, apresenta críticas duras sobre os sentidos atribuídos à Sociologia escolar por alguns agentes que militavam pela obrigatoriedade da disciplina. Amaury Moraes (2011) é didático sobre isso: sob coordenação da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), com ascendência da professora Heloísa Martins, ele, Elisabeth Guimarães e Nelson Tomazi articularam junto ao MEC o compromisso pela obrigatoriedade do ensino de Sociologia. Embora em sua trajetória tenha atuado no sindicato de sociólogos de São Paulo, ele divergia em relação à mencionada “ideologização” da disciplina, e a aproximação da

⁶² Agradeço ao professor Fábio Desterro a indicação da presente citação.

⁶³ Trata-se de caso posterior às OCEM e à lei de obrigatoriedade.

SBS teria resultado na elaboração das OCEM, que é um documento de reflexão epistemológica sobre a disciplina escolar.

É importante salientar que a atuação desse grupo se dá em torno da legitimidade, uma vez que foi travada com apoio de uma associação científica, tendo como lócus a burocracia estatal. Nesse sentido, as OCEM são o ponto culminância desse processo: trata-se de um documento oficial, patrocinado pelo Estado, o qual, por isso mesmo, pautou os debates e as decisões posteriores sobre o ensino de Sociologia.

Em um balanço, na perspectiva das OCEM e de seus autores, a associação entre o ensino de Sociologia e a formação para a cidadania não trazia vantagens para legitimar a disciplina na educação básica. Além da generalidade implícita no objetivo, que cabe à formação escolar como um todo e não apenas a uma disciplina, a atribuição de “formar para a cidadania” trazia inconvenientes políticos e epistemológicos. Políticos, pois reforçava uma caricatura dos professores de Sociologia como militantes e questionadores, dificultando a percepção do público geral sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela disciplina. Epistemológico porque a “cidadania” era uma palavra de ordem, mas não uma habilidade que o ensino de Sociologia pudesse desenvolver especificamente. Era preciso pensar os princípios e as habilidades que a disciplina desenvolvia de fato para orientar a prática pedagógica e contribuir na legitimação da disciplina perante os gestores da educação básica.

Em resumo, os autores das OCEM identificaram duas classes de debilidades no ensino de Sociologia: por um lado, a percepção externa da disciplina, caricaturizada como espaço de doutrinação, mas, sobretudo, as diretrizes de incorporação da Sociologia na escolas, as quais preconizavam a interdisciplinaridade; por outro lado, uma questão intrínseca ao campo das Ciências Sociais em sua interseção com a educação, relacionada à sobreposição do bacharelado sobre a licenciatura e todas as implicações daí decorrentes, como a falta de legitimidade da disciplina perante os pares e a adesão tímida da academia à campanha pelo retorno do ensino de Sociologia. Além disso, havia o problema de “ideologização” da disciplina, promovida por agentes internos ao campo da Sociologia escolar.

Pode-se interpretar o documento como uma resposta a essas debilidades. Em primeiro lugar, em relação à percepção externa da disciplina, as OCEM marcam uma inflexão na trajetória da campanha pelo retorno da Sociologia à escola: antes desenvolvida nas casas legislativas, com apoio de parlamentares e a atuação central de sindicatos e associações profissionais, a partir de então situada em fóruns como o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação.

Como o próprio texto assinala, a ausência da disciplina no currículo se devia mais a “tensões ou escaramuças pedagógico-administrativas que propriamente a algum conteúdo ideológico mais explícito” (BRASIL, 2006, p. 105). O comentário reflete a participação dos seus autores nos bastidores do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) para alterar o entendimento oficial sobre a introdução da disciplina no currículo. Moraes foi participante ativo de debates nesses espaços, cujos resultados foram cruciais para a lei da obrigatoriedade em 2008. Se, na campanha anterior⁶⁴, a casa legislativa tornou-se o espaço de realização da proposta, com a inflexão da campanha as instâncias mudaram: o movimento pela obrigatoriedade se desdobrou no MEC e CNE, centrada na reformulação de documentos normativos e em lutas internas em tais instâncias.

Em segundo lugar, em relação à questão interna das Ciências Sociais, criticará as bases argumentativas do ensino de Sociologia, complementando o argumento político da formação para a cidadania com definições propriamente epistemológicas e pedagógicas inerentes à disciplina.

Por fim, é importante notar que, apesar de a formação para a cidadania ser considerada como um clichê a ser desconstruído no ensino de Sociologia, os autores das OCEM não romperam com esse objetivo: “quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa” (BRASIL, 2006, p. 109). Assim, a seguinte passagem é emblemática, pois enuncia que a edificação de valores não está dissociada da racionalidade, ou seja, que é possível e desejável conciliar as dimensões formativa e instrutiva da educação escolar por meio do ensino de Sociologia:

“Mesmo quando está em causa promover a tolerância ou combater os preconceitos, a par de um processo de persuasão que produza a adesão a valores, resta a necessidade de construir e demonstrar a “maior” racionalidade de tais valores diante dos costumes, das tradições e do senso comum” (BRASIL, 2006, p. 109)

Depreende-se que, ao se dedicar à construção de uma racionalidade específica, o ensino de Sociologia acena para a formação cidadã. E a contribuição das OCEM consistirá no delineamento de tais habilidades, o que nos interessa em particular nesse capítulo, pois nos traz elementos para refletir sobre o sentido pedagógico da disciplina na escola básica.

⁶⁴ Trata-se de projeto de lei de obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de 2º grau, de 1997, de autoria do deputado federal Roque Zimmerman. Depois de aprovado pelas duas casas do Congresso Nacional, este projeto foi vetado pelo então Presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (cf. MORAES, 2011, pp. 369-370).

2.2.2. A Sociologia escolar conforme as OCEM

Em suas palavras iniciais, as OCEM teceram considerações sobre o papel da escola e, sobretudo, como já foi aludido neste capítulo, sobre a sua dimensão formativa. Como assinala o documento, a escola faz a mediação entre o privado (a família) e o público (a política, a sociedade). Se determinadas instruções são importantes para o aprendizado de ofícios, por outro lado é igualmente importante o acesso a informações sobre política, economia e direito para que os jovens exerçam a cidadania. Numa sociedade como a brasileira, onde se acumulam desigualdades de várias ordens, “o acesso ao conhecimento científico sobre esses processos constitui um imperativo político de primeira ordem” (BRASIL, 2004, p. 110). Em outras palavras, a razão e o conhecimento científico propiciam ao indivíduo uma leitura qualificada da realidade.

Não por acaso, o documento recorre à célebre comunicação de Florestan Fernandes sobre o ensino de Sociologia nas escolas secundárias – a qual, por sua vez, aludia a Karl Mannheim. O recurso ao eminente sociólogo brasileiro se explica pela fundamentação que ele conferiu à disciplina escolar: o ensino de Sociologia proporciona clareza aos estudantes.

enquanto o costume e a tradição operam, a ciência da sociedade é desnecessária. A ciência da sociedade emerge quando e onde o funcionamento automático da sociedade deixa de proporcionar o ajustamento. A análise consciente e a coordenação consciente dos processos sociais então se tornam necessárias (Mannheim apud Fernandes apud BRASIL, 2006, pp. 110-111).

À luz do documento, quais eram, então, as razões para que a Sociologia estivesse no ensino médio? Ora, a própria formação para a cidadania, além da necessidade de uma compreensão mais rigorosa dos processos sociais, os quais reclamam uma “análise e coordenação consciente”. Ou seja, o processo social requer uma abordagem mais racional. Na interpretação dos autores, essa abordagem é construída pela própria Sociologia escolar.

Cabe assinalar, como se fez no primeiro capítulo desta tese, que Mannheim foi um autor muito influente para as Ciências Sociais do Brasil, tendo algumas de suas obras lançadas no país antes mesmo daquelas dos autores do cânone clássico da disciplina. Porém, a assimilação da obra mannheimiana selecionou aquelas partes que se relacionavam à importância de intervir de maneira planejada - ou seja, embasado cientificamente, à luz da Sociologia - na realidade a fim de promover o progresso social. Nos textos de cientistas sociais proeminentes, como Florestan Fernandes, Costa Pinto e Guerreiro Ramos, o “intelectual mannheimiano” tornou-se

sinônimo de engajamento⁶⁵. Curiosamente, no contexto das OCEM, a alusão a Mannheim e a Florestan apareceu quando os autores se posicionaram criticamente sobre a adesão da Sociologia escolar a ideais vagos e pouco científicos, como a “cidadania”. Vê-se que as OCEM não pretendiam romper com a formação cidadã, mas, em vez disso, reforçar essa contribuição da Sociologia, definindo seus princípios epistemológicos e, assim, qualificando a sua participação para a formação política dos estudantes.

Os proponentes das OCEM defenderam que, diante da profusão de propostas programáticas de Sociologia, seria improdutivo apresentar novos tópicos e conteúdos para servir de programa da disciplina em nível nacional. Mesmo considerando que, àquela altura, vários sistemas estaduais de ensino, além do próprio Ministério da Educação, já tivessem publicadas propostas curriculares para a Sociologia, argumentaram que havia poucos temas consensuais.

Embora apontem para a multiplicidade de referências programáticas no âmbito da Sociologia escolar, os autores não elaboraram um programa de ensino para a disciplina. Embora houvesse os PCN e os PCN+, além das propostas curriculares dos estados, as OCEM romperam com essas “práticas consagradas” e optaram por elaborar orientações curriculares frugais. O documento apontou princípios epistemológicos ao redor dos quais a prática pedagógica da Sociologia deveria orbitar. Entendiam que, do contrário, isto é, se apresentassem um novo programa de conteúdos para a disciplina, incorreriam no risco de tal proposta ser “mais uma” dentre tantas e, assim, ser solenemente ignorada pelos docentes. Delineada pelo documento, a proposta de Sociologia gira em torno de dois princípios epistemológicos⁶⁶: a desnaturalização e o estranhamento.

O primeiro princípio epistemológico é a desnaturalização, que consiste na demonstração da historicidade dos fenômenos sociais, mostrando que, embora se tornem óbvios à experiência comum, eles são construções humanas e, portanto, estão passíveis de modificação.

Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (BRASIL, 2004, pp. 105-6).

⁶⁵ A esse respeito, ver Villas Bôas (2006).

⁶⁶ Um detalhe importante: as OCEM referem-se à desnaturalização e ao estranhamento como “papeis” que a Sociologia realiza na educação básica. A denominação “princípios epistemológicos” foi adotada pelos autores do documento em texto posterior (MORAES, 2010), no qual realizam um balanço crítico da proposta. No presente trabalho, optou-se por adotar a definição “princípio epistemológico” por acreditar que a mesma é mais precisa para se referir às capacidades que o ensino de Sociologia engendra.

O segundo princípio epistemológico da Sociologia escolar é o estranhamento. Refere-se à capacidade de contrariar o senso comum e de provocar distanciamento em relação às rotinas e regularidades da vida ordinária.

...está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos (idem, p. 106).

Uma vez apresentados os princípios norteadores do ensino de Sociologia, as OCEM apresentam três possíveis recortes do ensino de Sociologia, os quais, como sinalizaram os autores, estavam presentes nos parâmetros oficiais, nos manuais didáticos e na prática docente. A partir de cada um desses recortes, as aulas de Sociologia desenvolveriam os princípios epistemológicos do estranhamento e da desnaturalização. Os autores apresentam minuciosamente cada uma dessas abordagens, ponderando suas vantagens e desvantagens (id., *ibid.*, pp. 116-125).

Além disso, o documento ainda traz considerações sobre a importância da pesquisa nas aulas de Sociologia, isto é, em iniciar os estudantes em procedimentos básicos de investigação sociológica de forma a evitar conhecimentos que reproduzissem o senso comum (idem, p. 126). E, por fim, as OCEM destacam a pluralidade de práticas de ensino e recursos didáticos possíveis como seminários, excursões, filmes etc. para diversificar a abordagem dos conteúdos para além das aulas expositivas (idem, pp. 127-131).

2.3. Conclusões do capítulo

As OCEM foram um documento importante na história recente do ensino de Sociologia, constituindo-se como parte da mobilização de um grupo pela reflexão e redefinição do sentido pedagógico da disciplina, campanha tocada em órgãos como o CNE e o MEC. Nesse sentido, elas expressam as ideias de um segmento – acadêmico, orbitando a SBS – acerca da Sociologia na educação básica, contribuindo para construir a legitimidade daquele saber junto ao estamento burocrático responsável pelas políticas curriculares do país.

O esforço desse grupo contribuiu inegavelmente para a promulgação da lei 11.684/2008, que determinou a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nos três anos do ensino médio, em âmbito nacional. Desde então, formou-se uma comunidade disciplinar do ensino de Sociologia, com a realização de encontros regionais e congressos nacionais, publicação de artigos e livros,

produção de dissertações e teses sobre o tema. As OCEM ainda são um documento que orienta livros didáticos e propostas curriculares (HANDFAS; MAÇAIRA, 2012).

A partir da análise das OCEM e de seu contexto, é necessário refletir sobre o sentido pedagógico da Sociologia para concluir este capítulo⁶⁷. O documento expressa o esforço deliberado de um grupo para participar da campanha pelo retorno da disciplina à escola básica. Assim, antes de qualquer análise, é evidente que as dimensões pedagógicas e políticas das OCEM estão imiscuídas; a separação entre essas duas dimensões se dá para finalidades meramente analíticas: a definição de princípios epistemológicos da Sociologia consistiu em uma intervenção em uma disputa sobre as finalidades da disciplina, em um debate que remonta, no mínimo, às campanhas estaduais dos anos 1980.

A proposta de Sociologia – ensino orientado por princípios epistemológicos – é disruptiva em vários sentidos. Do ponto de vista pedagógico, é a contrariedade em relação à Sociologia como conhecimento transversal, preconizada pelas DCNEM, e é, pois, um posicionamento em relação ao “estamento burocrático” que fundamentou o veto à lei da obrigatoriedade. Do ponto de vista político, é uma tomada de posição contra a Sociologia engajada, militante.

As OCEM valem-se da contribuição de reflexões, dentre as quais a de Moraes (2003) e de Sarandy (2004), as quais identificam na Sociologia escolar uma reprodução do ensino na graduação e reivindicam um domínio próprio para a disciplina escolar. A intermitência histórica da disciplina impactou sobretudo na debilidade da comunidade disciplinar e na dificuldade de engendrar tradições. Era preciso resolver o problema de consensos mínimos, o que não significou necessariamente o apontamento de conteúdos, e sim de habilidades cognitivas e recortes didáticos.

⁶⁷ É preciso levar em consideração a advertência de Livia Moraes, que, a partir de Bourdieu, assinala que o sentido de uma prática só pode se definir *a posteriori*. Os bastidores de elaboração das OCEM deixam isso claro: o projeto de disciplina delineado no documento resulta das experiências dos seus três autores com o assunto, as quais confluíram para responder a uma exigência apresentada pelo MEC à SBS (MORAES, 2016).

Capítulo 3 – Antecedentes do ensino de Sociologia no Colégio Pedro II

Esse capítulo apresentará sumariamente dois períodos nos quais a Sociologia esteve presente no Colégio Pedro II. O primeiro consiste no ensino da disciplina entre 1925 e 1942. Naquela experiência, quase centenária, destacou-se a atuação de Delgado de Carvalho, professor catedrático de Sociologia. Em seguida, este trabalho abordará o Departamento de Educação Comunitária (DEC), criado nos anos 1980 a partir da junção de várias disciplinas: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Ensino Religioso (ER). Se, a rigor, a disciplina Sociologia não estava presente na grade curricular da escola, a presença de cientistas sociais ministrando aquelas disciplinas sugere que, sub-repticiamente, havia a mobilização de conhecimentos sociológicos na prática pedagógica do Departamento. Esses indícios tornam-se mais consistentes, como se pretende demonstrar, uma vez que a oficialização da disciplina Sociologia em 1993 ocorre quando da dissolução do DEC.

3.1. Delgado de Carvalho e a Sociologia no ensino secundário

O ensino de Sociologia nas escolas brasileiras caracteriza-se por uma trajetória histórica intermitente, em cujas idas e vindas no currículo mobilizou-se uma multiplicidade de sentidos pedagógicos. Assim, os pressupostos político-pedagógicos, os objetivos de aprendizagem e as práticas didáticas daquelas experiências de ensino de Sociologia no passado podem não corresponder àquilo que contemporaneamente se identifica com a Sociologia no ensino médio brasileiro. Como se aludiu anteriormente neste trabalho, atualmente o debate sobre a história do ensino de Sociologia enfoca a apreensão dos sentidos pedagógicos imputados à disciplina, e não tanto em estabelecer linhas de continuidade histórica ou pertencimentos a tradições (CIGALES, 2020; MEUCCI, 2020).

Antes de retornar paulatinamente às escolas brasileiras na década de 1980, a Sociologia foi disciplina obrigatória no ensino secundário do país entre 1925 e 1942. Nessa experiência longínqua, o Colégio Pedro II (CPII) ofereceu a disciplina aos seus estudantes, quando se destacou a atuação de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980), que, como professor catedrático na instituição, apresentou uma prolífica reflexão sobre os pressupostos e as finalidades do seu ensino.

Nessa seção, tendo como principal referência os trabalhos de Jefferson Soares (2009; 2015), resumir-se-á essa experiência, apresentando-a nas características que se julgam centrais

conforme o escopo delineado por este trabalho: os argumentos pela imprescindibilidade da disciplina na escola, donde é possível apreender os sentidos atribuídos à Sociologia escolar. Portanto, mesmo que se trate de experiência remota – e supostamente bastante distinta da disciplina nos dias de hoje -, a apresentação permitirá estabelecer marcos comparativos para ampliar a compreensão das justificativas mobilizadas no retorno da disciplina à instituição nos anos 1990.

No curto período de obrigatoriedade da Sociologia nas escolas no início do século XX no Brasil, o ensino secundário passou por três reformas educacionais: a Reforma Rocha Vaz (1925), que incluiu a disciplina no currículo daquele nível de ensino, a Reforma Francisco Campos (1931), que reforçou a importância da Sociologia, e, por fim, a Reforma Capanema (1942), que mudou radicalmente o ensino secundário e, dentre outras medidas, retirou a disciplina da grade curricular. Destas, a reforma Rocha Vaz, de 1925, definiu, entre outras medidas, a obrigatoriedade da Sociologia em escala nacional pela primeira vez na história do ensino escolar brasileiro⁶⁸. Definido como “colégio padrão”, situado na então capital federal e próximo das instâncias de definição das políticas educacionais, o Colégio Pedro II adotou de imediato as medidas de tal Reforma, a qual, entre outras determinações, estabelecia que os programas do ensino secundário de todo o país seriam formulados pelos professores catedráticos e ratificados pela Congregação⁶⁹ da instituição. A Sociologia figurava como disciplina obrigatória no sexto ano do ensino secundário, uma série de matrícula facultativa, mas que conferia aos seus concluintes o título de “bacharel em ciências e letras”, que assegurava ao seu portador o acesso direto aos cursos superiores (SOARES, 2015, p. 78). O lugar predeterminado à disciplina no currículo daquela etapa de ensino sugere que, de alguma forma, a Sociologia atendia às expectativas do Estado para a “formação científica” de uma elite, composta pelos futuros advogados, engenheiros e médicos.

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, o ensino secundário foi dividido em dois cursos seriados: o fundamental (5 anos) e o complementar (2 anos). A Sociologia figurava como disciplina obrigatória do segundo ano do curso complementar. A reforma de 1931 promoveu uma alteração abrupta na educação: a atribuição de definir os programas de ensino passariam ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde. Até então, o Colégio Pedro II detinha essa

⁶⁸ As evidências coletadas por Bodart e Cigales (2021) apontam fortemente para a presença da disciplina no estado do Amazonas no final do século XIX. No presente trabalho, a apresentação da experiência de ensino de Sociologia no CPII entre 1925 e 1942 não é a afirmação de um pioneirismo cronológico da instituição.

⁶⁹ Reuniões periódicas entre a alta cúpula pedagógica e administrativa da instituição. Era a instância deliberativa máxima da instituição.

prerrogativa através dos seus professores catedráticos⁷⁰ e de sua Congregação. Com a nova determinação, o governo federal centralizava a elaboração dos conteúdos curriculares previstos, os quais seriam revistos a cada triênio por uma comissão instaurada pelo próprio Ministério da Educação. A congregação do CPII ainda podia submeter propostas ao MEC, porém a última palavra cabia ao governo (SOARES, 2015, p. 81)

Carlos Miguel Delgado de Carvalho foi o professor catedrático de Sociologia no Colégio Pedro II na maior parte desse período⁷¹. Nasceu em Paris em 1884, em meio a uma das missões diplomáticas do pai, Carlos Dias Delgado de Carvalho, que pertencia à alta burocracia do então Império do Brasil. Iniciou seus estudos na Inglaterra, mas, posteriormente, retornou à França, onde se bacharelou em Letras na Universidade de Lyon (SOARES, 2009, p. 85). Frequentou cursos de Ciências Sociais em ambos os países e, inclusive, foi aluno de Durkheim (MEUCCI, 2000, p. 136). Era fluente em três idiomas: alemão, inglês e francês⁷². Os conhecimentos linguísticos certamente favoreceram o ingresso de Delgado de Carvalho no magistério do Colégio Pedro II, para o qual foi aprovado em processo seletivo para substituto de língua inglesa, em 1920. Posteriormente, seria nomeado catedrático para a mesma disciplina em 1924.

Sua trajetória intelectual esteve conectada fortemente à educação escolar, aproximando-se de intelectuais que se dedicavam a refletir sobre essa temática, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Carvalho foi um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação, órgão do qual foi o primeiro presidente. Seu nome também consta entre os signatários do célebre Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932. Sua atuação no campo escolar também abrangeu a participação em instâncias deliberativas da educação brasileira, como o Conselho Federal de Educação (entre as décadas de 1920 e 1930), quando tomou parte em debates acerca

⁷⁰ A cátedra era um cargo vitalício no magistério superior. No Brasil, a criação das cátedras remonta a 1808, quando da criação das primeiras escolas superiores. O catedrático era um especialista em determinada área de conhecimento, embora pudesse atuar e examinar em qualquer outra cátedra. Para se tornar catedrático, o professor prestava um exame defendendo alguma ideia inovadora em seu campo. No CPII, os catedráticos tinham vaga cativa na Congregação, perante a qual respondiam por suas respectivas disciplinas, cabendo-lhes, dentre outras coisas, a palavra final sobre o programa de ensino em vigor (FÁVERO, 2001; SOARES, 2015).

⁷¹ Soares (2009, 2015) salienta, no entanto, que Delgado de Carvalho não foi o primeiro professor da disciplina. Em 1925, para assumir a cátedra recém-criada pela Reforma Rocha Vaz, a congregação da escola indicou o professor substituto Adrien Delpech (SOARES, 2009, p. 86). A documentação indica, inclusive, que este docente formulou o primeiro programa de ensino para a Sociologia, de 1926. Delgado de Carvalho só viria a assumir a cátedra de Sociologia em 1927, após ser transferido da cátedra de língua inglesa (SOARES, 2015, p. 78).

⁷² De acordo com o memorialista Fernando Segismundo, Delgado de Carvalho tinha pouca familiaridade com a língua portuguesa, faltando-lhe recorrentemente o vocabulário, no que era socorrido pelos estudantes. Isso não o impedia, no entanto, de ministrar as aulas e causar forte impressão nos alunos em virtude de sua inteligência e das medidas adotadas para modernizar a gestão escolar enquanto foi diretor de unidade do CPII (SEGISMUNDO, 1987, p. 67).

das várias reformas educacionais promovidas pelo governo federal no período, sobretudo das Reformas do Secundário de 1931 e de 1942. Além do Colégio Pedro II, foi professor da Escola Normal (depois Instituto de Educação) (SOARES, 2009, p. 89)⁷³.

Em relação à sua produção propriamente sociológica, cabe assinalar que Delgado de Carvalho fez parte de uma geração de divulgadores do conhecimento sociológico quando a Sociologia não estava estruturada como campo científico. Na história da Sociologia do Brasil, antes de figurar como formação no ensino superior, a disciplina surgiu primeiro nas escolas básicas. Mesmo que as primeiras universidades tenham surgido nos anos 1930, e que a Sociologia tenha sido criada como disciplina, por exemplo, na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Universidade de São Paulo (1934) e na Universidade Federal do Distrito Federal (1934), é preciso destacar que não havia propriamente um campo de pesquisas sociológicas. Tampouco havia uma identidade profissional de sociólogo. A esse respeito, Meucci salientou que os “nossos autodidatas, fundadores da Sociologia entre nós, não possuíam a experiência indispensável à transformação das Ciências Sociais em disciplina acadêmica” (MEUCCI, 2000, p. 73).

A contribuição que esse conjunto de autores deu à institucionalização da Sociologia no país se efetivou por meio da produção de manuais didáticos. Na ausência de uma produção científica sociológica no Brasil, tais manuais constituíam-se em verdadeiros compêndios de teorias formuladas fora do país, principalmente aquelas originárias da França e dos Estados Unidos. Os textos de Delgado de Carvalho evidenciavam a filiação ao pensamento norte-americano. Na inexistência de textos de referência e até de uma Sociologia acadêmica institucionalizada no país, coube ao autor reunir anotações de aula, baseadas na produção sociológica internacional e na incipiente reflexão sociológica produzida no país. Os conceitos de distância, ajustamento, competição, adaptação, controle social são originários dessa tradição e aparecem frequentemente em suas obras (MEUCCI, 2000, p. 101-104).

Dentre as obras de Delgado de Carvalho para o secundário, destacam-se: “Sociologia” (1931), “Sociologia Educacional” (1933), “Sociologia e Educação” (1934), “Sociologia Experimental” (1934) e “Práticas de Sociologia” (1937). Simone Meucci destaca que o livro “Sociologia” (1931) foi o único manual que, naquela década, esforçou-se em sistematizar contribuições de autores brasileiros para este campo do conhecimento. Isso quando os outros manuais se concentravam nas contribuições estrangeiras, quando não eram meras sistematizações das mesmas (MEUCCI, 2000, p. 103).

⁷³ Delgado de Carvalho também atuou no magistério do ensino superior, sendo professor da Universidade do Distrito Federal e da Universidade do Brasil (SOARES, *idem*).

Em seus manuais, Delgado de Carvalho preocupou-se em contextualizar o conhecimento sociológico, exemplificando com as possibilidades de interpretação dos problemas sociais do país. O autor consultou os dados existentes à época de modo a propiciar entendimento dos temas propostos pelos programas de ensino: de acordo com Soares, a apresentação era feita de uma maneira

que todos os assuntos da Sociologia Geral se achassem acompanhados de suas respectivas questões sociais para que o leitor percebesse a aplicação prática dos sentidos gerais, enfatizando o ponto de vista brasileiro, o interesse nacional que prendia àquelas discussões (SOARES, 2015, p. 82).

Com a impossibilidade de definir os programas de sua disciplina, a partir de 1931, em virtude da Reforma Francisco Campos, Delgado de Carvalho tornou-se crítico das determinações de conteúdos feitas pelo Ministério da Educação. De acordo com o autor, o programa de ensino determinado pelo governo “tinha em vista fazer da Sociologia uma ciência normativa, o que... significava ‘dar-lhe a missão de outra disciplina, a Instrução Moral e Cívica’” (SOARES, 2015, p. 83).

A contrariedade em relação ao programa do MEC levou-o a redigir um relatório encaminhado à secretaria da Presidência da República, em 1938, propondo um enfoque distinto ao ensino de Sociologia (p. 84). Delgado de Carvalho apontava as diretrizes do que seria um “programa moderno de Sociologia”. Ele classificava a abordagem durkheimiana como dogmática e defendia que as abordagens norte-americanas deveriam figurar com mais centralidade no currículo brasileiro. A Sociologia estadunidense “em vez de levantar problemas sobre assuntos controversos e discussões puramente acadêmicas, despertavam o interesse para o estudo e conhecimento racional das estruturas sociais em que vivíamos, para o seu mecanismo, para as suas ‘imperfeições’ e para os ‘desajustamentos’ que prejudicavam seu bom funcionamento” (p. 85). Na visão de Carvalho, a inclusão da Sociologia nas escolas ocorrera em momento oportuno, pois seria imprescindível que a elite do país recebesse em sua formação um esquema conceitual sóbrio, imparcial e científico dos mecanismos das instituições.

Delgado de Carvalho se afastou do Colégio Pedro II no final dos anos 1930 para assumir uma vaga como professor de Geografia do Brasil na Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1942, a Reforma Capanema tinha como objetivo desvincular o ensino secundário da educação superior, conferindo àquela uma identidade própria. Com isso, extinguiram-se os cursos complementares, nos quais a Sociologia era oferecida. Assim, a disciplina permaneceria apenas nos cursos de formação Normal e nas faculdades de pedagogia, filosofia e Ciências Sociais.

Como Jefferson Soares sublinhou, o entendimento da Reforma de 1942 era o de que a Sociologia escolar “desempenhava uma função mais preparatória do que formativa” (SOARES, 2015, p. 90).

Talvez para superar essa identidade “preparatória”, e conferir-lhe caráter “formativo”, a proposta de Delgado de Carvalho assinalava a necessidade de superar o mero ensino de conceitos e teorias. Na concepção do autor, os conceitos e teorias deveriam aparecer no currículo como um elemento integrado a um conjunto de práticas pedagógicas para construir uma racionalidade sociológica, isto é, de uma apreensão objetiva dos fenômenos sociais. Essa espécie de consciência seria particularmente útil na escola secundária brasileira, que prepararia os futuros médicos, advogados e engenheiros, profissões importantes para a construção do Brasil moderno.

Tratava-se de uma Sociologia inserida em uma escola de outra época, voltada para outra clientela; seguindo a lógica excludente da oferta escolar do período, o ensino secundário estava voltado para um público restrito de estudantes que pretendiam ingressar no ensino superior. Coisa bem diferente da Sociologia que surgiria no Brasil nos anos 1980, a partir de um campo de Ciências Sociais profissionalizado, de uma sociedade em processo de redemocratização e de da emergência de uma nova concepção de escola pública.

3.2. O Colégio Pedro II e as transformações das décadas 1970 e 1980

Na década de 1980, o regime ditatorial instaurado em 1964 mostrava sinais de esgotamento e entrava em curso a redemocratização da política brasileira. A economia enfrentava uma crise; os anos 1970 ficaram marcados pelo “milagre econômico”, ao passo que os anos de 1980 seriam conhecidos como “a década perdida”. No campo político, as forças de oposição à ditadura encontravam mais espaço para se organizar: a Anistia possibilitou o retorno de lideranças políticas do exílio, além de o pluripartidarismo ter se restabelecido⁷⁴.

O capítulo 2 apresentou a profissionalização compulsória do 2º grau estabelecida pela LDB de 1971⁷⁵. No Colégio Pedro II, a gestão da escola e os professores avaliavam que as mudanças educacionais tiveram efeitos desestruturantes sobre a instituição. O diretor-geral do

⁷⁴ Para mais detalhes, cf. SCHWARCZ e STARLING (2015).

⁷⁵ Naquele capítulo, a intenção foi mostrar a atuação das associações profissionais e os sentidos que imputaram à Sociologia, capaz de prover o 2º grau com uma dimensão formativa, desenvolvendo uma atitude crítica voltada para o exercício da cidadania.

CPII, Tito Urbano da Silveira, externava uma avaliação muito negativa da profissionalização compulsória. Em reportagem publicada no *Jornal do Brasil* em 1982, o gestor disse que a reforma de 1971 impôs “uma pseudoprofissionalização a um colégio de tradição humanista” (“Pedro II luta para recuperar padrão que o tornou símbolo”, 1982). Em sua opinião, os tempos áureos da escola remetiam à época em que era reconhecida como “colégio-padrão”, quando todos os estudantes do Rio de Janeiro prestavam exame de conclusão do secundário na antiga sede⁷⁶ da avenida Marechal Floriano, no centro da cidade.

No mesmo texto, o então secretário de ensino, Wilson Choeri saiu em defesa da “tradição humanista” da escola e declarou que o Colégio Pedro II praticava um currículo que preconizava “educação geral e densa de conteúdo”. Ensinava desenho em todas as séries, além de línguas como Espanhol, Alemão e Latim. Seus estudantes permaneciam na escola por uma média de 36 horas semanais, contra 24 horas das outras escolas do país (id., *ibid.*).

Cabe assinalar que, dentre as medidas adotadas pela política educacional da Ditadura, a profissionalização compulsória não foi aquela que teve efeitos mais drásticos e duradouros sobre o Colégio Pedro II. Na instituição, as maiores transformações advindas no contexto da ditadura militar estão relacionadas à organização da escola, tanto dos aspectos administrativo e orçamentário quanto do pedagógico. Em 1967, a escola foi transformada em autarquia, o que trouxe autonomia orçamentária e patrimonial, além da criação de uma personalidade jurídica própria. Em 1969, outra mudança pontual, mas significativa: foi extinto o regime de internato, que funcionava na unidade do Centro da cidade (SANTOS et al., 2018).

A professora Beatriz Boclin dos Santos (SANTOS, 2011) identificou duas mudanças na legislação educacional que reverberaram amplamente no cotidiano do CPII. A primeira dessas medidas também foi estabelecida pela Lei 5.692: a reorganização da educação básica em 1º e 2º graus. O segundo fator foi a extinção das cátedras. A medida visava, sobretudo, ao ensino superior, porém o Colégio Pedro II mantinha professores catedráticos em seu quadro docente.

Quanto ao primeiro fator, qual seja, a reorganização da educação básica, as medidas da LDB de 1971 alteraram profundamente a divisão do ensino secundário. Antes desta lei, o ensino secundário dividia-se em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos. Estas “subseções” do secundário foram criadas pelo Decreto-Lei 4.244/1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário. Naquele contexto, a oferta deste nível de ensino era responsabilidade do governo central, mas a escolarização não era

⁷⁶ Atualmente, *campus* Centro.

obrigatória. Os candidatos ao ginásio - porta de entrada do ensino secundário - tinham de se submeter ao exame de admissão. A reprovação poderia significar o fim da vida escolar.

Conhecida como Reforma Passarinho, a lei 5.692/1971 criou o 1º grau, resultado da junção do ensino primário ao ciclo ginásial, perfazendo um continuum de oito séries. Com o objetivo de aumentar o nível de escolarização da população, a frequência ao 1º grau tornou-se obrigatória, o que fez dos exames de admissão obsoletos. O antigo ciclo colegial transformou-se em 2º grau e, como visto no capítulo 2, era obrigado a oferecer uma habilitação técnica, voltada para o mercado de trabalho.

Como primeiro estabelecimento de ensino secundário do país, o Colégio Pedro II realizava exames de admissão anualmente. Com a nova ordenação imposta pela Lei 5.692, isto é, a partir da criação do 1º grau e a conseqüente obsolescência dos exames de admissão, a instituição ficou impedida de realizar tais exames. Portanto, o fim do nível ginásial implicou, para a escola, o fim das provas de seleção e, com isso, se fechou a principal porta de entrada de discentes. O quantitativo de estudantes caiu expressivamente. Em 1982, a instituição tinha menos de 7 mil alunos, o que representava menos da metade das 16 mil matrículas que chegara a registrar antes da Reforma Passarinho (“Pedro II luta para recuperar padrão que o tornou símbolo”, 1982).

A percepção interna desse esvaziamento ia além dos seus aspectos quantitativos. Em entrevista concedida ao *Jornal do Brasil*, o então diretor-geral, Tito Urbano da Silveira, expressou preocupação quanto à perda da qualidade de ensino. Em uma declaração um tanto elitista, disse que “o colégio passou a receber apenas alunos do 2º grau, sem base e não havia a possibilidade de recuperá-los em dois anos” (PEDRO II..., *idem*).

Quanto ao segundo fator, o regime militar extinguiu o regime de cátedras e implantou, em seu lugar, os departamentos, tais quais nas universidades. Os professores catedráticos possuíam enorme importância na definição dos programas das disciplinas no Colégio Pedro II e escreviam os compêndios voltados para os estudantes. Na seção anterior deste capítulo, ressaltou-se que, entre 1837 e 1931, a escola tinha o status de “colégio-padrão”, o que, em termos práticos, significava que todos os estabelecimentos de ensino secundário do país deveriam seguir os programas disciplinares elaborados pelos catedráticos da instituição (SANTOS et al., 2018).

Além da relevância acadêmica e pedagógica, os catedráticos participavam ativamente das instâncias de poder da instituição. Os regimentos do CPEI garantiam assento cativo aos catedráticos na Congregação, órgão onde se tomavam as principais decisões políticas e pedagógicas da escola. Com a extinção das cátedras vitalícias, os seus ocupantes passaram a

ser designados como professores titulares. Como consequência, a organização administrativa e pedagógica teria ficado confusa. Como os antigos catedráticos ainda tinham os seus direitos, suas atribuições se sobrepuseram às dos chefes de Departamento.

Para reverter esse quadro de desestruturação, a partir de 1979, o CPEI passaria por transformações. O supracitado Tito Urbano, então diretor-geral, convocou o I Encontro Pedagógico, a partir do qual os professores se reuniram para debater as diretrizes do projeto político-pedagógico da escola, o que também contemplava a redefinição dos programas de ensino. Nesse processo, em 1981, criou-se uma instância administrativa com finalidades de coordenar a parte pedagógica: a Secretaria de Ensino. Ao longo dos anos 1980, a escola passou a publicar anualmente os Planos Gerais de Ensino (PGEs), que apresentavam as diretrizes político-pedagógicas da instituição, todos os programas curriculares, além de apresentar relações nominais de todo o corpo docente. A apresentação a seguir basear-se-á nas informações disponibilizadas por esses documentos.

Ao lado dessas medidas administrativas, a instituição tinha como objetivo ampliar o corpo docente, antes reduzido a poucas turmas de 2º grau, como se assinalou anteriormente. Tratou-se de um processo de expansão, através do qual se aumentou o número de matrículas e, em um convênio com a prefeitura do município do Rio de Janeiro, criaram-se as unidades de ensino fundamental, os “Pedrinhos” – correspondendo ao ensino de 1º grau.

Para cobrir a demanda por professores, a escola realizou dois grandes concursos públicos, nos anos de 1981 e 1984, os quais tiveram como resultado o ingresso de um primeiro grupo de cientistas sociais na instituição - aqueles que, posteriormente, reivindicarão a inclusão da Sociologia e das Ciências Sociais.

3.3. O Departamento de Educação Comunitária

Quando de sua extinção, em 1993, o DEC abrigava as disciplinas de EMC, de OSPB e de Educação Religiosa. Nesta pesquisa, a disciplina de ER não será considerada, pois, apesar de sua oferta ser obrigatória no período, a matrícula no curso era facultativa; portanto, não constava da grade curricular dos estudantes e, posteriormente, não influenciaria na formação do corpo docente da Sociologia na instituição. Por outro lado, EMC e OSPB constavam na

grade e foram transformadas na disciplina Educação para Cidadania do 1º grau, a qual, por fim, viria a ser as Ciências Sociais⁷⁷ do Ensino Fundamental.

Nessa seção, em primeiro lugar, será realizado um breve excuro com o objetivo de apresentar panoramicamente as disciplinas de EMC e de OSPB no contexto da educação brasileira, procurando estabelecer algumas relações entre elas e o ensino de Sociologia. Em seguida, serão traçadas as trajetórias das duas disciplinas no Colégio Pedro II, visando a compreender quais os caminhos que conduziram à formação do DEC.

3.3.1. A formação do cidadão na escola brasileira durante a Ditadura: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil

Como abordado anteriormente, nas considerações do capítulo 1 sobre a pedagogia durkheimiana, a educação escolar é mais do que mero processo instrutivo, pelo qual são transmitidas noções da linguagem formal e das operações básicas matemáticas. A educação escolar é um canal de transmissão de valores e de formação moral. A escola assume com mais destaque esse papel no advento da sociedade moderna, quando se coloca o problema do controle dos indivíduos em grupamentos complexos, de divisão do trabalho avançada.

No Brasil, quando da instauração da República, essa problemática apareceu no pensamento social como necessidade de superar a “mancha da nação”, isto é, a herança cultural da sociedade escravista, que constituía um empecilho para a formação no país de sociabilidades modernas. A preocupação com a educação moral e política dos cidadãos brasileiros desdobrou-se, em algumas ocasiões, em disciplinas formais nas escolas do país. A Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política Brasileira (OSPB) são resultados dessa preocupação (BOMENY, 2001, 2011).

Embora não tenham sido criadas pela ditadura militar de 1964, este regime foi um ponto de inflexão na trajetória das disciplinas. Luiz Antônio Cunha assinala que EMC representava “uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra” (CUNHA, 2007, p. 295).

⁷⁷ A partir do ano letivo de 2008, quando a professora Fátima Ferreira assumiu a chefia do Departamento de Sociologia. A professora é uma das cientistas sociais ingressantes através do concurso público para docentes de 1994.

A disciplina OSPB apresentou itinerário diferente. Ela foi concebida nos debates que culminaram na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4024/61), sendo ratificada como disciplina obrigatória complementar pelo Conselho Federal de Educação no ano seguinte. A principal influência para a formatação da disciplina foi o conselheiro Newton Sucupira, que compreendia a OSPB como “... um estudo da realidade social e política brasileira com um objetivo definido: contribuir para a educação política do homem brasileiro dentro do espírito da democracia” (*apud* VIEIRA, 2008, p. 174).

Os livros didáticos da disciplina apresentavam informações sobre o funcionamento das instituições do Estado brasileiro - uma espécie de “manual do usuário” ou, melhor, um “manual do cidadão no Estado de Direito”. O referido Decreto 869/69 modificou sutilmente os manuais de OSPB, os quais incluíram a institucionalidade estabelecida pela Ditadura de 1964: os Atos Institucionais e a Emenda Constitucional de 1969. A disciplina passou, portanto, a legitimar os aspectos sociais e políticos do regime militar: “Conhecer as leis é essencial para o exercício da cidadania, mesmo que esta seja apenas mera formalidade autoritária” (VIEIRA, 2008, p. 180).

3.3.2. A trajetória de EMC e de OSPB no Colégio Pedro II na década de 1970

Nessa seção, será apresentada a trajetória das duas disciplinas na década de 1970, quando se fizeram sentir os efeitos do Decreto-Lei 869 no CPII. Como mostrado anteriormente, Santos (2011) e Santos et al. (2018) observam que esse período se caracterizou pelo esvaziamento da escola. A instituição enfrentou uma redução drástica no quantitativo de discentes, pois ficou impedida de realizar concursos de seleção de estudantes em virtude da extinção, pela Lei 5.692, dos antigos concursos de admissão. Ao mesmo tempo, com o fim das cátedras, a organização administrativa e pedagógica precisou ser reestruturada. Como os antigos catedráticos ainda tinham os seus direitos, suas atribuições se sobrepuseram às dos chefes de Departamento.

Em 1970, o CPII realizou concurso para professores auxiliares. Havia previsão de vaga para professor de Educação Moral e Cívica, embora o edital não apresente o quantitativo. Para comprovarem habilitação para lecionar as disciplinas, os candidatos deveriam ser “portadores de registro definitivo da disciplina fornecido pelo órgão competente do Ministério da Educação e Cultura”. O edital abria exceção para os professores que “provarem que já lecionam a disciplina no Colégio Pedro II”. A comissão julgadora seria formada por três professores, dois

dos quais indicados pelo Departamento a que pertencer a disciplina e um indicado pelo Conselho Departamental.

Conforme o edital, as provas seriam baseadas nos programas em vigor no CPII. A escola entregaria a cada candidato uma cópia do programa no momento da inscrição. Ou seja, os programas não foram divulgados no diário oficial⁷⁸.

Em 1º de abril de 1970, a escola publicou uma portaria designando o professor Benjamim Miguel Farah para dirigir o ensino da disciplina EMC. Este foi médico por formação, foi deputado federal e senador pelo então Distrito Federal, tendo exercido diversos mandatos legislativos. Era professor de Química do CPII desde a década de 1940. A portaria menciona a obrigatoriedade estabelecida pelo Decreto 869/69. Portanto, o CPII implantou EMC de imediato e inclusive definiu um professor responsável pela coordenação da disciplina em suas unidades⁷⁹.

Em 1972, através de uma portaria que realizava ampla convocação à comunidade escolar para debater a LDB de 1971 (Lei 5692), as disciplinas da escola são elencadas de acordo com áreas. Moral e Cívica aparece em um grupo que também inclui Práticas Educativas e Religião. O termo “Práticas Educativas” remete a um espaço no currículo escolar destinado a estimular hábitos e a promover vivências (BOMENY, 1981). A disciplina de OSPB não apareceu na relação de disciplinas arrolada pela portaria⁸⁰. Porém, Santos mostra que ela era oferecida na 8ª série do 1º grau e era uma atribuição conjunta dos professores de Geografia e de História, as quais coabitavam o Departamento de Ciências Sociais (DCS) (SANTOS, 2011, pp. 223-224).

Em 1977, a escola realizou concurso público para docentes e abriu uma vaga para OSPB. Como também havia vagas para Geografia, o indicativo é de que, no CPII, começou-se a conceber OSPB como uma disciplina distinta de História e Geografia. Essa impressão é reforçada pelas observações de Santos, que assinalou que OSPB passou a ter um programa próprio e que História voltou à grade da 8ª série (SANTOS, 2011, *idem*).

Até esse ponto da apresentação cronológica, constata-se que a disciplina de Moral e Cívica foi criada em 1970 e que tinha um coordenador, mas sua vinculação departamental não era inequívoca. A disciplina aparece junto a outros conhecimentos – “práticas de ensino” – concebidos para a formatação de comportamentos dos estudantes e orientados por rígidas

⁷⁸ Diário Oficial da União, Seção I, parte II, p.757. 3 de abril de 1970.

⁷⁹ Diário Oficial da União, Seção I, parte II, p. 795, 8 de abril de 1970.

⁸⁰ Diário Oficial da União, Seção I, parte II, p. 2785, 1 de agosto de 1972.

noções morais. Por sua vez, OSPB era uma disciplina atrelada ao Departamento de Ciências Sociais, formado por História e Geografia.

A trajetória dessas disciplinas, assim como o próprio CPII, passaria por um profundo processo de transformação a partir de 1979.

3.3.3. A década de 1980 e a criação do DEC

Como apresentado anteriormente, a Direção- Geral do CPII procurou maneiras de enfrentar o esvaziamento discente provocado na instituição pelas determinações da Lei 5.692/71. Uma das estratégias para reorganizar a escola foi a criação, em 1981, da Secretaria de Ensino, a qual, por sua vez, convocou o I Encontro Pedagógico naquele mesmo ano. Congregando todos os departamentos e todas as unidades escolares, aquele encontro iniciou um processo regular de publicações dos Planos Gerais de Ensino (PGEs), os quais apresentavam as diretrizes político-pedagógicas da instituição, todos os programas curriculares, além de apresentar relações nominais de todo corpo docente. A apresentação a seguir basear-se-á nas informações disponibilizadas por tais documentos.

Em 1981, os programas de EMC, Geografia, História e OSPB apareceram juntos na “Área 4”. O PGE de 1983 apresentou algumas mudanças: os professores de EMC figuraram como uma “equipe” incluída no Departamento de História. Os docentes de OSPB, por sua vez, apareceram como “equipe” no âmbito do Departamento de Geografia. Nota-se, portanto, indicativos de que a organização pedagógica abandonou as “áreas” e teria passado a reconhecer os Departamentos. Supostamente, História e Geografia se autonomizaram e foram reconhecidos em instâncias específicas. A antiga denominação - Departamento de Ciências Sociais - foi abandonada.

O termo Departamento de Educação Comunitária apareceu pela primeira vez no PGE de 1984, quando compreendia as seguintes disciplinas: EMC e Ensino Religioso. A “equipe” de EMC teria sido, pois, “expulsa” do Departamento de História. A disciplina de OSPB passou a integrar o DEC a partir de 1986. Seus professores não apareceram mais na listagem do Departamento de Geografia, o que nos sugere também que uma aparente especialização da disciplina Geografia “expulsou” a “equipe” de OSPB.

Em 1986, o DEC ganharia a sua configuração final, abrangendo as disciplinas de EMC, OSPB e Educação Religiosa. E assim prosseguiria até o seu ocaso, em 1993, quando da criação da disciplina Sociologia a partir de uma reivindicação dos seus professores.

Da análise dos PGEs na década de 1980, obtém-se indicativos de que, estimulados pelas mudanças conduzidas pela Secretaria de Ensino, houve a formação dos Departamentos de História e de Geografia. Estes ganharam uma identidade própria, sem esconderem-se sob o abrigo comum do extinto Departamento de Ciências Sociais (DCS) da década de 1970. Evidentemente, há de se reconhecer a limitação dessa análise, uma vez que ela se circunscreve à leitura dos papéis disponibilizados pela escola; tal formação departamental pode não ter passado de mera formalidade. Nada assegura que, na prática, tais departamentos estavam com as atividades plenamente separadas.

Em paralelo a essa especialização, ocorreu a “expulsão” de EMC e de OSPB dos seus grupos de origem. As duas disciplinas juntaram-se a Educação Religiosa para compor o Departamento de Educação Comunitária, o que, por sua vez, remete ao antigo grupo de *práticas educativas* que apareceu em portaria dos anos 1970.

Quais teriam sido os motivos para essa "expulsão"? A esse respeito, a declaração do prof. Geraldo Vieira, citada por Beatriz Santos, nos fornece uma sugestão:

Prof. Geraldo: – Um dos fatos que é importante nesta época de 70 é que o Pedro II não embarcou na fusão de “Estudos Sociais”. Manteve a cadeira de História separada da cadeira de Geografia, criou OSPB e renasceram com Moral e Cívica também. Ficou um pouco repetitivo porque não havia professores específicos naquela ocasião para OSPB, às vezes era o professor de História que ia dar a aula.

E prosseguiu, discorrendo sobre OSPB:

Prof. Geraldo: – OSPB era uma espécie de clínica geral os professores que sobravam iam dar aula de OSPB. Naquela época os profs. que não eram muito bons iam dar aula de OSPB e Moral e Cívica. (SANTOS, 2011, p. 224)

De acordo com o prof. Geraldo, a escola não dispunha de professores habilitados para o exercício do magistério de OSPB. Crê-se que a declaração remeta principalmente ao ensino desta disciplina na década de 1970, período no qual o CPII não abriu processos seletivos para admitir professores para aquela disciplina. Aparentemente, todo professor de História e de Geografia estava sujeito a uma "dupla atribuição": deveria ensinar a sua disciplina - baseada em uma ciência de referência -, mas também poderia ensinar OSPB ou EMC. A cada ano letivo, seguindo determinados critérios, os departamentos e as direções distribuíam os horários aos seus docentes. Caso o contingente de professores excedesse a quantidade de turmas de História e de Geografia, essa "sobra" era designada para o magistério de EMC e de OSPB.

Nessa interpretação, "sobrar" é uma situação desencadeada por razões administrativas. Como lidar com a distribuição de bens escassos (as turmas de História e de Geografia)? Tal distribuição não é aleatória; pelo contrário, ela se orienta por critérios do gestor. Conforme a declaração do professor Geraldo, um desses critérios era a "qualidade" do professor, a qual

parecia equivaler ao domínio de uma especialidade. Se o docente, conforme tais critérios, fosse "bom", daria aula de Geografia; do contrário, acabaria em OSPB. A metáfora da clínica geral sugere que Geografia e História eram ciências especializadas e que o ensino de OSPB era vago e sem objetos específicos⁸¹.

Nos anos 1980, a escola organizou dois grandes concursos públicos para docentes e convocou professores para ensinar OSPB. Com isso, o magistério desta disciplina passou a se exercer com professores "especializados", coordenados em um departamento próprio, o Departamento de Educação Comunitária.

Considerando-se o Decreto 869/69, que determinou a obrigatoriedade de EMC e de OSPB, pode-se imaginar que, concebidas no projeto autoritário e nacionalista da ESG, estas duas disciplinas visassem à formação moral e patriótica dos educandos. A rejeição ao conteúdo político é apontada por Cunha como um dos motivos para a dificuldade de se estabelecer na escola. Porém, o caso do CPII sugere que tal rejeição política não explique totalmente o malogro de EMC e de OSPB. As falas dos professores e o processo de organização dos departamentos indicam que o fracasso das duas disciplinas esteve ligado à falta de conteúdos específicos ancorados em uma ciência de referência - em suma, à ausência da identidade de uma disciplina escolar. O próprio epíteto "Educação Comunitária", atribuído ao Departamento e posteriormente rejeitado por seus professores, não aponta orientação pelo conhecimento científico, mas, ao contrário, o ensino de atitudes e valores que contribuam para o bem-estar coletivo. A educação comunitária, como a educação para a cidadania posteriormente, era uma atribuição muito generalista.

A rejeição sofrida por EMC e por OSPB teria se baseado em motivações pedagógicas, pois a "tradição disciplinar do CPII" não teria acomodado essas disciplinas. Santos (2011) conclui que esse foi o motivo pelo qual a escola não adotou o ensino de Estudos Sociais e preferiu, em vez disso, a manutenção de História e de Geografia na grade curricular.

Esta pesquisa tentou verificar se o mesmo processo de especialização disciplinar e formação departamental teria ocorrido no âmbito do DEC. Realizou-se um levantamento nominal do seu corpo docente deste departamento por meio de consulta aos PGEs. Uma análise preliminar sugeriu que os membros deste departamento não compartilhavam uma identidade pedagógica comum. A existência de um departamento como o DEC parece ter se desenrolado mais no âmbito formal, e não ter repercutido nas práticas de ensino dos seus docentes. Talvez

⁸¹ A seguir, na seção que apresenta o depoimento da prof.^a Maria Lúcia, um desses casos é mencionado: o professor de OSPB do Centro era uma dessas "sobras" dos departamentos de Geografia e de História.

tenha sido um espaço de convivência entre professores e práticas heterogêneas, que não dialogavam entre si.

Um indicador disso é o fato de praticamente não ter havido intercâmbio de disciplinas entre os professores do DEC. As fronteiras disciplinares de Moral e Cívica, OSPB e Ensino Religioso constituíam-se em barreiras praticamente intransponíveis, sem "porosidade" entre elas. Entre os 90 docentes cujos nomes são citados nos PGEs do período estudado, apenas 8 deles atuaram em mais de uma das disciplinas.

Para reforçar o argumento da convivência de práticas pedagógicas, distintas entre si, vale enunciar a observação do parágrafo anterior em sentido inverso. Dos 90 docentes que fizeram parte do DEC, 82 ficaram restritos a apenas uma disciplina entre as três. Esse dado indica que aquele departamento não apresentava uma identidade cognitiva própria e era coabitado por práticas heteróclitas. Em suma, não havia organicidade no trabalho pedagógico. Mesmo sob a chefia de um departamento comum, as disciplinas não convergiram para a formação de um grupo compartilhando uma identidade coletiva. Tratava-se de um amontoado de grupos.

Dentre estes grupos, talvez os cientistas sociais formassem o coletivo mais coeso e não se sentissem identificados com o DEC. Para um profissional licenciado em Ciências Sociais, supõe-se que deve ser bem desagradável e ofensivo receber a pecha de "clínico geral" ou ouvir insinuações de que não se é "muito bom" no *métier*. Seria esse incômodo um fator a explicar, no contexto do CPII, a demanda de 1993, qual seja, o pleito pelo retorno do ensino de Sociologia?

Capítulo 4 - O ocaso do DEC e os primórdios do Departamento de Sociologia

Esse capítulo consistirá na análise dos depoimentos de dois ex-professores do Colégio Pedro II: Livingstone Silva e Maria Lúcia Pandolfo. Embora sejam de formações universitárias distintas, ambos atuaram no Departamento de Educação Comunitária, mais especificamente no magistério de Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Os dois professores foram testemunhas e agentes participantes do ocaso daquele departamento. A partir das impressões derivadas da sua experiência, o objetivo deste capítulo é compreender como se deu a transição do Departamento de Educação Comunitária para o Departamento de Sociologia. Em suas falas, identificam-se alguns elementos relevantes para compreender o aparecimento da demanda pelo ensino de Sociologia, como (i) a organização departamental e a coesão do grupo de OSPB, (ii) uma forte identificação profissional entre os licenciados em Ciências Sociais e, por fim, (iii) os sentidos de educação para a cidadania mobilizados no contexto de redemocratização política do Brasil àquela época.

4.1. Análise da entrevista do professor Livingstone

Livingstone nasceu em 1941, na cidade de Pirapetinga, em Minas Gerais. No entanto, sua criação não se deu naquela cidade. Além de ser professor, seu pai era pastor evangélico e vivia mudando de residência para atender as missões da igreja. Foi em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, que Livingstone passou sua vida escolar e onde também descobriu desde muito cedo a vocação para o magistério, ainda no quarto ano ginasial (mais ou menos o nono ano do ensino fundamental de atualmente). Assim, já no ensino secundário, com apenas 15 anos, Livingstone lecionou em turmas de ensino supletivo, encarregando-se da alfabetização de jovens trabalhadores. Em sua avaliação, essa experiência foi fundamental para vencer a timidez e ganhar traquejo em sala de aula.

Em 1959, ele foi aprovado no exame vestibular da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Niterói, uma escola superior que posteriormente se agruparia a outras para formar a atual Universidade Federal Fluminense. Sua escolha de curso foi a História.

E eu sempre tive interesse nas datas históricas, nos desfiles. Porque, na cidade de São Gonçalo, levava muito a sério os desfiles, os desfiles cívicos. E isso contribuiu muito para a minha formação. Então, no dia em que eu disse ao meu pai que eu queria ser professor, ele quase caiu do cavalo e disse assim: “você viu a dificuldade que eu enfrento. É isso mesmo que você quer?”. Eu falei: “é”. “E você quer ser professor de quê?”. Eu falei: “ora, é lógico que eu quero ser professor de História”. Eu estava

fazendo o quarto ano ginásial quando eu tomei essa decisão. Ele virou para mim e disse assim: “então tudo bem, você pode ir lá na minha estante e pegar tudo que você quiser da minha estante para você começar a fazer a sua estante pessoal”. Eu tinha treze para catorze anos. Eu corri atrás desse objetivo (SILVA, 2020).

Como seu pai, Livingstone tinha um profundo vínculo com a religião e esse foi outro fator que reforçou sua escolha pelo magistério, pois tinha interesse em atuar como professor na ampla rede de escolas que a Igreja Metodista mantinha pelo Brasil. Logo depois que se formou na licenciatura em História, ele se apresentou à Secretaria de Educação Cristã, sendo designado para trabalhar no Instituto Metodista Bennett, escola onde trabalhou durante 48 anos e na qual ocupou diversos cargos, inclusive na gestão administrativa.

Durante os estudos superiores, participou do movimento estudantil. Relata que, na época, na iminência do golpe militar de 1964, ele e muitos outros estudantes foram taxados como “subversivos”. Mesmo depois, quando estava cursando sua segunda graduação, em Direito, entre 1967 e 1971, manteve contato com o movimento, tendo participado de manifestações contra a intervenção da Ditadura Militar na política universitária.

Eu vi vários professores serem arrastados da faculdade, colegas, eu quase que fui junto, porque bastava ser de história para ser considerado subversivo, além do mais eu participava de movimento estudantil, era de DCE, de diretório acadêmico, e a gente reagiu muito contra o decreto 477 que fechou todos os diretórios acadêmicos e a gente reagiu muito dentro da faculdade de filosofia porque era um negócio sui generis e, assim, inacreditável, porque o MEC decretou que os diretórios tinham que fazer assembleias e essas **assembleias** decidirem que iam acabar com o diretório. Agora você vê: um tremendo absurdo, a gente reagiu muito com isso e a gente ficou muito marcado, mesmo não participando de subversão a gente era considerado subversivo por ter feito política estudantil (SILVA, 2020).

A participação no movimento estudantil rendeu-lhe anotações na ficha criminal, impedindo-lhe de retirar o “atestado ideológico” e, por conseguinte, de viajar para o exterior e de prestar concursos públicos. Por esse motivo, seu ingresso no Colégio Pedro II se deu em 1984, no decorrer do processo de abertura política, quando se eliminou a exigência daquele atestado para ingressar no serviço público.

...eu não conseguia tirar o meu atestado de ideologia, que foi o atestado estabelecido pelo AI5, pelo decreto 477, que para participar de concurso público, tinha que ter o atestado de ideologia. Eu, todas as vezes que eu tentei, eu não consegui porque eu estava lá fichado no serviço de DOPS e SNI, que era pior, porque o SNI pegava todos os estados, o estado que queria saber a vida acadêmica ou escolar de alguém, era só consultar os arquivos...(SILVA, 2020).

Antes de seu ingresso no Colégio Pedro II, cabe assinalar que Livingstone trabalhou em outras escolas da rede privada do Rio de Janeiro. Tão logo foi possível prestar concursos públicos, tal como se frisou anteriormente neste trabalho, ele ingressou no quadro docente de

outras importantes instituições de ensino do Rio de Janeiro, como o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow (CEFET-RJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Além disso, entre 1977 e 1981, cursou o mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em todo esse tempo, dividiu-se entre a gestão educacional e o ensino de História, de OSPB e de Ciência Política. No âmbito desta disciplina, ele publicou ao menos três manuais didáticos para o ensino no 2º grau e nas faculdades.

Em 1984, Livingstone prestou concurso para o Colégio Pedro II, para a disciplina de OSPB, que integrava o Departamento de Educação Comunitária. Ele obteve a 2ª colocação, ficando atrás da professora Vera Bahiense, que já era professora da instituição. Ao ser convocado e tomar posse, ao contrário do que esperava, ele foi surpreendido pela inépcia administrativa, pois a escola não sabia exatamente onde os professores recém-concursados ficariam lotados.

Livingstone: Em 1984, eu entro no Pedro II, e a ideia e o processo era que você ficava à disposição da secretaria de ensino até você ser lotado em uma das unidades que podia ser Engenho Novo, na época Engenho Novo, Tijuca, Humaitá, Centro e São Cristóvão. E eu fiquei lá, mas aquele negócio de ficar lá sentado na secretária de ensino dia sim e dia não me incomodava muito porque eu queria ir para sala de aula. Aí eu tô vendo lá o pessoal da secretaria trabalhar, fazendo um trabalho lá e toda hora...

José Amaral: Desculpe interromper, professor, ficar à disposição é ficar literalmente lá sentado e esperando aparecer a oportunidade de trabalho?

L: Sentado no banco de 1h às 5h da tarde, a gente só era dispensado quando o secretário dizia que a gente podia ir embora, você precisava ver a cara do pessoal, saía numa desilusão, rapaz, depois de ter participado de um concurso extremamente concorrido (SILVA, 2020).

Incomodado com aquela situação, ele tomou a iniciativa de ajudar o pessoal da Secretaria de Ensino na realização de um trabalho de levantamento dos funcionários docentes do colégio. Depois de alguns meses envolvido nessa tarefa, notou que todos os outros recém-concursados haviam sido designados, exceto ele. Ao interpelar sua chefia imediata sobre essa situação, teve como resposta que ele ficaria lotado ali mesmo onde estava, nomeado como assessor pedagógico da Secretaria de Ensino.

Livingstone só foi lotado em sala de aula entre 1987 e 1988, quando trabalhou na unidade de São Cristóvão, dando aulas de OSPB. Ali ele permaneceu até 1995, ano em que se aposentou. Nesse período, conviveu com figuras como a professora Vera Bahiense e o professor Benjamim Lago, além de ter presenciado o esvaziamento do Departamento de Educação Comunitária, bem como a criação da disciplina Sociologia na escola.

Do depoimento do professor, foi possível observar alguns pontos que interessam a esta pesquisa, tais como a importância da organização departamental, o problema da identidade profissional dos professores e os sentidos pedagógicos do ensino no DEC – sobretudo de OSPB.

O primeiro recorte de observação sobre o depoimento do professor Livingstone são as características organizacionais do Colégio Pedro II. Como apresentado anteriormente no capítulo 3 deste trabalho, desde a extinção do regime de cátedras⁸², a escola adotou uma divisão departamental, praticando, entre outras coisas, a eleição da chefia e a discussão coletiva acerca dos programas de ensino. A implantação dessas medidas avançou nos anos 1980 através da criação da Secretaria de Ensino. Como se anunciou previamente, uma das hipóteses desta pesquisa era que a organização departamental – e tudo que ela implicava - possibilitou a coesão interna do grupo de cientistas sociais e, conseqüentemente, favoreceu a elaboração do pleito pela criação da Sociologia na escola.

Livingstone destaca que, ainda quando trabalhava na secretaria de ensino, os horários dos professores eram montados de tal forma a garantir uma reunião pedagógica semanal. Assim, para todas as equipes, havia um horário fixo semanal, durante o turno escolar, no qual os professores da mesma equipe se reuniam.

Quando a gente estava trabalhando lá na secretaria de ensino, a gente conversou com o professor Choeri... que a gente podia montar o horário com a reunião de departamento semanal. Então em cada unidade, a gente determinava uma vaga, uma hora vaga no horário do professor, como o horário do professor era feito pela secretaria de ensino, não era na unidade, então, por exemplo, a sua ficha já ia pronta da secretaria de ensino, que era um horário padrão, já que a gente tinha dias de trabalho padrão, era terça, quinta e sábado (SILVA, 2020).

Já em sala de aula, na unidade de São Cristóvão, o entrevistado relatou que, em tais reuniões, discutiam-se questões administrativas e, sobretudo, pedagógicas, como planejamento das aulas, das avaliações, elaboração de material didático etc. Tratava-se de uma rotina pedagógica onde se estabelecia um controle sobre o trabalho docente, sobre os conteúdos que estavam ministrando em sala de aula.

(...) a gente usava essas reuniões para preparar prova. As nossas provas, aquela prova única, a gente não preparava; só a prova única, não... Pelo menos era assim em São Cristóvão com a Vera e o Olmos. A Vera era professora de São Cristóvão; chefe de Departamento, mas era professora de São Cristóvão. A gente preparava nossa prova comum, a prova bimestral, porque a gente controlava o programa de todo mundo. Está todo mundo andando no mesmo programa. Um pequenino atraso aqui, um pequenino atraso lá, mas estava todo mundo quadrado no andamento do programa. Então, a prova única era uma beleza. Não tinha problema porque tava todo mundo junto na sala de aula (SILVA, 2020).

É importante sublinhar que a possibilidade de reuniões regulares, nas quais se exercia um controle sobre a prática pedagógica dos professores, parece ter sido um fator administrativo-

⁸² Pela Reforma Universitária de 1968.

burocrático capaz de fortalecer a coesão interna de um grupo. Contudo, não parece que tais reuniões foram um fator determinante para que os professores compartilhassem uma identidade, como será abordado a seguir ao tratar das divisões internas do DEC.

Em seu depoimento, algumas falas reforçam a impressão de que o departamento era, na prática, uma estrutura segmentada, pois os professores das diferentes disciplinas não mantinham contato e não dialogavam sobre temas pedagógicos, como a elaboração dos conteúdos programáticos. Assim, embora Educação Moral e Cívica e Educação Religiosa aparecessem nos Planos Gerais de Ensino como componentes curriculares do DEC, não havia integração na prática das unidades escolares⁸³.

Livingstone: E aí, numa reunião, numa das primeiras reuniões que nós participamos, com a Vera... reunião do Departamento, que reunia professores de todas as unidades...
 José Amaral: Departamento de Educação Comunitária?
 L: Não, *Departamento de Organização Social e Política do Brasil*. Ainda era.
 JA: Mas o pessoal de Moral e Cívica e de Religião estava junto?
 L: Não, religião não. Só Moral e Cívica (SILVA, 2020).

Do trecho acima, pode-se observar ainda elementos indicativos da formação de grupos disciplinares no interior do DEC. Parece que a identificação entre os outros docentes de OSPB era tão forte que, quando interrogado se a reunião departamental era do *Departamento de Educação Comunitária*, com ênfase mesmo na denominação oficial, o entrevistado rechaçou veementemente aquele título e assinalou que se tratava do “Departamento de Organização Social e Política do Brasil”. Nota-se que a designação mencionada pelo professor não aparece nos documentos oficiais da escola, no entanto, de acordo com a sua memória, lhe parecia o título mais adequado para identificar aquele coletivo do qual fez parte. A sua vivência no Colégio Pedro II produziu uma memória na qual a disciplina de OSPB sobrepôs-se ao Departamento de Educação Comunitária. Mesmo que os professores de Educação Moral e Cívica participassem das reuniões de equipe na unidade São Cristóvão⁸⁴, onde estava lotado o professor, havia certo desconforto com o seu programa de ensino.

JA: Essas reuniões eram só com o pessoal de OSPB? Não tinha Moral e Cívica?
 L: Não, todo mundo junto. Porque alguns de nós trabalhavam com Moral e Cívica. (...) Eu nunca trabalhei com Moral e Cívica. Eu trabalhava mais com OSPB na 8ª série. E eu usei a minha influência de certa forma para escolher um pouco OSPB na 8ª série [do ensino fundamental] e no 3º ano [do ensino médio]. Eu não gostava muito da Moral e Cívica não. É por causa daquele conteúdo muito “levinho”. Não me

⁸³ Eis uma das limitações da análise da documentação oficial. Todos os planos gerais de ensino do período consideram educação religiosa como componente do Departamento. No entanto, na rotina pedagógica das unidades, os professores dessa disciplina não se integravam ao grupo de EMC e de OSPB.

⁸⁴ A seguir, o depoimento de Maria Lúcia Pandolfo aponta que a integração entre os professores de EMC e de OSPB não acontecia na unidade Centro.

agradava (SILVA, 2020).

Havia, pois, uma hierarquia entre EMC e OSPB, na qual aquela disciplina estava em uma posição inferior, sendo pouco estimada mesmo entre os professores do DEC. O professor estabeleceu uma oposição entre os dois conteúdos, baseada em uma suposta escala de complexidade e nível de ensino. A disciplina de OSPB era ensinada nas séries finais do ensino fundamental e do médio, o que, em sua perspectiva, presumia turmas mais “maduras”, em fase de conclusão dos estudos e preparadas para aprender conteúdos mais complexos. Por sua vez, EMC era ensinada nas séries iniciais: 5ª série do ensino fundamental⁸⁵ e 1ª série do ensino médio. Assim, seu ensino correspondia a uma abordagem mais introdutória. Os professores mais experientes como ele podiam usar sua influência para assumir turmas de OSPB, nas quais o conteúdo era mais “pesado”. Nota-se que os professores do departamento estavam a todo momento tentando provar o seu valor, reafirmando a importância da sua prática de ensino. Vale lembrar que as disciplinas, bem como o departamento, não gozavam de boa reputação dentro do Colégio Pedro II, sendo explicitamente subestimados pelos professores de outras equipes. Isso se dava por um estereótipo da generalidade e da imperícia dos professores – vide a declaração do professor de Geografia sobre a “clínica geral”, mencionada no capítulo anterior. Todavia, além disso, a rejeição de EMC e de OPSB se dava por uma questão político-ideológica, já que as disciplinas eram tomadas como doutrinárias e caudatárias da política educacional da Ditadura. Dessa forma, as recorrentes declarações onde os professores afirmam o próprio valor são uma resposta a tal rejeição dentro da escola. Posteriormente, mesmo a extinção das duas disciplinas não afastará completamente as manifestações de pouca estima e rejeição por parte de outros professores da escola⁸⁶.

Ainda sobre as diferenças entre EMC e OSPB, ao lado dessas separações de complexidade e dificuldade do ensino, apareciam outras nuances. O professor Livingstone relatou que os professores de OSPB não se sentiam representados pelas ementas da disciplina.

Livingstone: Aí, nós, numa reunião, a gente tinha uma bronca danada daquele programa oficial e dos tais livros. Aí foi praticamente unanimidade a gente mexer no programa. Isso foi início de 1988... Não, não foi... foi final de 1987.

José Amaral: Mas a bronca [era] por quê, professor? Qual era o...?

L: Porque era aquele velho programa oficial, imposto pelo MEC, que era o programa da Escola Superior de Guerra (SILVA, 2020).

⁸⁵ Na verdade, a 5ª série corresponderia à primeira série ginásial, segmento de ensino que hoje corresponde à segunda parte do ensino fundamental.

⁸⁶ Posteriormente, o termo adotado (cidadania) pelas disciplinas substitutas de EMC e de OSPB seria objeto da mesma rejeição da escola e da insatisfação dos professores do departamento.

A partir da fala de Livingstone, concluímos que, dentro do DEC, a participação dos docentes na definição das ementas e na escolha dos materiais didáticos era limitada. Apesar das reformas idealizadas pela Secretaria de Ensino, o departamento ainda preservava uma dinâmica hierárquica e conferia pouca margem de participação aos professores. No entanto, o déficit de participação docente estava longe de ser a única razão para a insatisfação daquele grupo: causa desconforto a orientação ideológica dos programas de ensino. No final dos anos 1980, em um contexto sociopolítico de redemocratização e de elaboração de uma nova Constituição, parecia contraditório manter no currículo escolar disciplinas herdeiras do pensamento conservador e autoritário da Ditadura. Essa percepção externa sobre EMC e OSPB repercutia dentro do Colégio Pedro II e no interior do DEC.

Àquela altura, o programa de ensino era francamente subvertido pelos professores, que se recusavam a ensinar o que estava previsto no papel. Essa era uma das maneiras de lidar com o repúdio ao projeto educacional das disciplinas, o que não ocorria apenas no CP2, vale notar. Luiz Antônio Cunha ressaltou que a atitude de subversão docente era generalizada, a ponto de a disciplina ser conhecida entre os estudantes como “Amoral e Cinismo” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 80). Como explicitado pelo entrevistado:

Esse tipo de formação é ruim? Não, não é ruim, o problema foi o conteúdo que era de certa forma imposto, então eu confesso a você que **a gente nunca obedeceu a esse conteúdo, sempre trabalhando em sala de aula como Ciência Social, não como ideologia, não tava lá para converter ninguém à minha ideologia, tava lá para trabalhar a reflexão do aluno, foi isso que a gente fez.** Por haver uma pressão muito grande de fora para acabar com o departamento, mas não era de gente de dentro, era gente de fora (grifo nosso) (SILVA, 2020).

Era aviltante ensinar orientado por uma ementa francamente autoritária e doutrinária. E os motivos para tanto repousavam na convicção de que o ensino escolar deveria se orientar pela objetividade científica, e não em um esforço de convencer os estudantes a acreditar em uma ideologia particular.

Se as aulas não obedeciam às recomendações oficiais, os professores também não adotavam o material didático recomendado. Era mais comum que os próprios docentes elaborassem seus materiais ou então que sugerissem às turmas outros livros didáticos disponíveis no mercado, como um manual escrito pelo próprio Livingstone (SILVA, 1990).

JA: Algum material didático, o senhor tinha que elaborar ou lembra de ter algum livro, que, apesar de não ser recomendado, não ser o oficial da escola...

L: A gente não tinha livro.

JA: Mas não recomendava nenhum?

L: A gente pegava, a gente distribuía sempre entre nós textos que a gente usava.

JA: Mas eram de livros didáticos:

L: A gente selecionava textos e distribuía entre nós. Eu, por exemplo, como eu já tinha uma publicação de Ciência Política, quando chegava na área de organização política, eu sempre distribuía os meus textos para os meus alunos e, como todos os meus colegas tinham o meu livro, também chegaram a usar meu livro, que é um livro... eu fiz para trabalhar com o ciclo básico das faculdades. Então, aluno do ensino médio do Pedro II trabalhava com aquele conteúdo com muita facilidade. Não tinha problema (SILVA, 2020).

A insatisfação com as ementas era tamanha que não cabiam apenas estratégias de subversão dos conteúdos em sala de aula e uso de materiais didáticos alternativos. Era necessário um amplo movimento de questionamento das ementas e dos objetivos do seu ensino. Dessa forma, os professores de OSPB organizaram-se com a intenção de mudar os conteúdos ensinados. Porém, tal mudança tinha limites claros: não implicava alterar o nome das disciplinas, pois, dentro do DEC, havia quem defendesse sua importância.

E havia uma campanha muito grande no Brasil inteiro para acabar com OSPB. A gente achava o seguinte: “o problema não é OSPB. OSPB é útil. Educação Moral e Cívica é útil. O problema é o programa, a ementa, é como você trata esses conteúdos”. Então, a gente largou muito essa questão de nome e mexemos profundamente na ementa (SILVA, 2020).

O próprio Livingstone compunha o grupo de professores favoráveis à manutenção das disciplinas, as quais, de acordo com ele, ainda poderiam contribuir para a educação política dos estudantes. Formado em História, e entusiasta da Ciência Política, sendo autor de manuais didáticos da disciplina, Livingstone não se sentia particularmente aviltado ensinando OSPB. O entrevistado ressaltou que o ensino de ambas as disciplinas era previsto antes da Ditadura de 1964. Assim, removido o viés autoritário legado pelo regime militar, o ensino de EMC e de OSPB ainda poderia atender aos objetivos formativos da escola.

... na História, sempre eu parti do trabalho em Ciência Política. Então, na universidade... na UERJ, eu fui professor de gestão educacional e de Ciência Política como disciplina optativa. Nas faculdades particulares, eu trabalhava com Ciência Política, no Bennett. Na Veiga de Almeida, eu trabalhei com Ciência Política. Então, eu digo sempre que a minha segunda formação é Ciência Política(...)

O problema não é a Organização Social e Política do Brasil, ela existia antes da ditadura, a disciplina é anterior à ditadura. O problema foi a ementa, o conteúdo imposto pela ditadura. Então se eu afastar esse conteúdo da imposição autoritária, esse conteúdo vai ser muito importante na formação do aluno (SILVA, 2020).

Dentro do DEC, um grupo não se sentia representado pela sigla de OSPB e insistia numa mudança que avançasse para além da alteração dos conteúdos e contemplasse a substituição do

nome da disciplina – e do departamento, identificando os conhecimentos fundamentais para o seu programa: a Sociologia e a Ciência Política.

JA: Essa insatisfação em relação ao programa, a esse programa inadequado. Era unanimidade essa insatisfação ou havia alguma resistência? Houve resistência no departamento para implantar essas mudanças?

L: Que eu me lembre, não. Mesmo dos professores mais antigos. A gente tinha uma disputa um pouquinho mais séria entre um grupo... Por exemplo, ...havia uma disputa da turma que apontava a Ciência Política, logicamente eu e mais um grupo, contra o outro grupo que era da Sociologia. Você deve ter o nome do professor Benjamin. Benjamin era da Sociologia, era uma disputa, meu amigo (...)

L: Reunião de departamento era debate, fundamentação, cada um querendo defender a sua ideia. Mas a gente chegava sempre ao meio termo. Quando a Vera se aposentou e saiu, eu já não estava também no Pedro II, o Benjamin se tornou chefe de departamento, a primeira coisa que ele fez foi mudar o nome do departamento de Sociologia e Política para só de Sociologia, o que eu pessoalmente acho que é reduzir um pouco a amplitude do conteúdo que pode ser estudado ali (SILVA, 2020).

Livingstone reforçou que a professora Vera Bahiense – socióloga de formação, diga-se de passagem – exercia um papel de moderação no departamento. O professor Benjamim Lago apareceu em seu depoimento como um defensor ferrenho da Sociologia. Na avaliação de Livingstone, a postura de Lago nos debates incorria em defesas de ponto de vista reducionistas, pois preteria a importância, por exemplo, do estudo das organizações políticas, contribuição que apenas a Ciência Política poderia trazer ao ensino escolar.

a Vera era muito moderada, ela era mais da Sociologia, mas ela como chefe de departamento, porque como a gente era muito ligado, ela me ouvia muito. Então a gente conseguia fazer o equilíbrio. Logicamente eu não queria que o programa fosse todo Ciência Política, porque eu via a importância da Sociologia, mas eu também aceitar que tudo tinha que ser Sociologia, como é que fica o estudo da situação política brasileira? Eu entendo que o garoto do ensino médio precisa entender a organização política brasileira e nem sempre a Sociologia faz isso, passa por cima desses aspectos. E a Vera era moderada, ela trabalhava como moderadora dentro do grupo e conseguia fazer a gente chegar no meio termo (SILVA, 2020).

Portanto, de acordo com Livingstone, as disputas acirradas entre os professores de OSPB não ocasionaram rupturas devido ao perfil conciliador de Vera Bahiense. Os debates entre o pessoal de Ciência Política e de OSPB culminaram na elaboração de um novo programa de ensino, que é registrado no Plano Geral de Ensino de 1989. Um dos marcos dessa mudança foi a organização, pelo departamento, de um seminário sobre a Constituição de 1988.

Nós chegamos, inclusive, a fazer, na época, um seminário do Depto. de OSPB. Nós trouxemos alguns palestrantes de fora, por exemplo, o senador Jamil Haddad, ex-aluno do CPII, que foi o senador encarregado de colocar o CPII na Constituição brasileira, lá das disposições transitórias. Tá lá, né? O CPII é escola federal. Trouxemos o Leandro Konder, que estava no auge da sua produção acadêmica. Trouxemos a professora Nilda Alves, que era do mestrado e doutorado da UERJ e da

Fluminense. Enfim, trouxemos gente para discutir com a gente o que a gente tava pensando em fazer, que era essa mudança violenta - eu digo violenta porque mudou inteiramente o enfoque - deixou de ser uma disciplina ideológica para ser uma disciplina da ciência social. Isso pra mim é fundamental, a grande mudança que nós conseguimos fazer. E aí pouco tempo depois houve aquele movimento para acabar com a OSPB, moral e cívica, aí nós mudamos de nome, o departamento passou a ser Sociologia e Política (SILVA, 2020).

A partir da fala do professor, ficam evidentes as condições que antecederam a criação de um departamento de Sociologia. Antes mesmo do surgimento da disciplina no CP2, havia uma forte insatisfação externa e interna com o Departamento de Educação Comunitária e com o seu ensino. Essa insatisfação debelou um movimento docente que, entre outras coisas, defendia a importância de uma formação política dos estudantes, concebida como conhecimento sobre o funcionamento das instituições, desde que pautada em sólido embasamento científico.

Resta ainda abordar o que era trabalhado em sala de aula. Se, afinal, os conteúdos previstos pelos programas oficiais não atendiam às expectativas dos professores, quais práticas estes desenvolviam junto aos estudantes? Ao ser questionado sobre um trabalho marcante em sua trajetória, Livingstone descreveu um exercício no qual se promovia a instrução sobre as atribuições e limites dos poderes constitucionais do Estado. A citação é longa:

A gente trabalhava muito em grupo em sala, sabe? Eu trabalhava muito, por exemplo, quando chegava para dar ideia dos poderes, fazia uma brincadeira assim, mandava todo mundo cortar uma folha de papel, vinte e tantos pedaços e ia colocando lá: câmara dos vereadores, Assembleia, Câmara dos Deputados Federais, senado, Supremo Tribunal Federal, ou seja, pegava órgãos existentes na estrutura brasileira e órgãos não existentes na estrutura política brasileira. Pedia primeiro que eles separassem os pedacinhos de papel, tudo o que eles achassem que era da estrutura brasileira, montinho de papel, o que não é da estrutura brasileira, outro montinho de papel, aí depois, eu: “vamos lá, quem separou o que?” Eu ia montando com eles. Depois eles tinham que fazer o seguinte: “agora vocês vão pegar 3 papéis, mais 3 papéis soltos, um você vai escrever poder executivo, no outro você vai escrever poder legislativo, no outro você vai escrever poder judiciário, vai botar na sua carteira em cima, e agora vocês vão arrumar esse montinho que sobrou, nessas três colunas aí. Tudo que é executivo, arruma aí, tudo o que é legislativo e tudo o que é judiciário”. Eles arrumaram, “Agora vamos corrigir pra ver quem errou e quem acertou.” Quadro negro, colocava lá no quadro. Poder executivo, “Vamos lá, quem quer ir lá no quadro colocar alguma coisa no executivo?” e falava para a turma: “olha, se alguém escrever alguma coisa que não é, ninguém fala nada”. Vão botando lá. “E aí? Tem mais alguma coisa?” “Não, acabou”, vamos embora, “fulano, o que está errado aqui?” “Câmara dos Deputados está errado aí no poder executivo” “Muito bem, concordo com você. A Câmara dos Deputados sai fora daqui. Vai para onde? Vocês....” Quando acabava essa brincadeira, eles tinham uma noção da composição dos poderes. Sabiam, pelo menos, localizar aquilo que era da estrutura política brasileira. A aula se tornava alguma coisa muito prática, participativa, não era só decorar texto, era analisar texto (SILVA, 2020).

Da descrição da dinâmica em sala de aula, é possível observar a ênfase no conhecimento dos poderes do Estado, o que era uma atribuição da disciplina de OSPB. E um exercício lúdico,

onde a exposição tradicional dos conteúdos era precedida de um jogo onde os estudantes tinham que identificar instituições e suas respectivas competências.

Qual importância dessa abordagem? Intervi no depoimento do professor Livingstone e assinali que, no meu entender, o ensino de Sociologia atualmente passa ao largo da instrução sobre a organização e o funcionamento das instituições políticas. O professor insistiu na importância desse ensino.

L: O adolescente hoje, então você vê, por exemplo, a gente discute a importância de ir votar. “Porque a constituição diz que é obrigatório” “Olha só, ela diz que é obrigatória, mas vocês estão aqui na escola por que querem ou por que os pais de vocês obrigaram?” “Porque nosso pai obrigou” “Mas é importante ou não é?” “Ah, é” Então a gente precisa fazer com que a população entenda que isso é tão importante que ele não vá mais obrigatoriamente, que ele vá porque quer ir votar. Outro dia eu tava até conversando com uma pessoa e perguntei assim: “Você, mais perto da minha idade, você vai votar no sábado?”, ela “Eu não, já passou da minha idade” “É, pois é, é por isso que a gente às vezes não vai pra frente. Eu vou votar” “Eu não vou não, vou perder meu tempo” “Tá bem”. Então o adolescente precisa, essa garotada aí precisa, e principalmente o aluno do Pedro II, ele é um aluno diferente, com certeza ele é um aluno diferente (SILVA, 2020).

Então, de acordo com o professor, a instrução sobre as instituições é uma forma de reforçar a importância do voto e dessa forma de participação política. Na sua avaliação, o estudo de OSPB era uma forma de engajar os estudantes na dimensão oficial da política.

4.2. Análise da entrevista da professora Maria Lúcia Pandolfo

Maria Lúcia Pandolfo nasceu em 1944 e é natural de Belém do Pará. Seu pai, Rocco Pandolfo, foi funcionário do Banco da Amazônia, responsável pela inspeção de seringais na região, o que o deixava distante do núcleo familiar por longas temporadas. Quem parece ter exercido notável ascendência intelectual sobre Maria Lúcia foi a sua mãe, Clara Martins Pandolfo. Esta foi química por formação, escreveu inúmeros livros sobre a Amazônia, além de ter atuado no magistério escolar.

Quando chegou ao 2º grau, Maria Lúcia foi matriculada na escola “mais prestigiada” da cidade, o Colégio Moderno, onde sua mãe era professora. A entrevistada definiu esse período da vida como uma “tortura” devido às cobranças maternas pelo bom desempenho escolar. Sua mãe também a incentivava a dar continuidade aos estudos em nível superior, porém Maria Lúcia, ao completar 18 anos, casou-se e, a partir de então, sua vida seria dedicada aos cuidados do lar e dos filhos – três ao todo. Seu marido era engenheiro da Petrobrás e seus rendimentos

conferiam à família uma vida confortável, em padrões de “classe média”, como a própria entrevistada definiu (SAMPAIO et al., 2022, pp. 114-115).

Como não lhe apetecia ficar confinada em casa, restrita aos trabalhos domésticos, Maria Lúcia se envolveu em um trabalho voluntário da Igreja Católica, no qual prestava assistência a pessoas em vulnerabilidade socioeconômica de uma comunidade de Belém. O envolvimento nesse trabalho trouxe-lhe inquietações intelectuais, uma curiosidade para compreender as desigualdades sociais e a pobreza que assolava o público com o qual lidava no voluntariado. Essas interrogações a motivariam posteriormente a retomar os estudos e a postular o ingresso no curso de Ciências Sociais Universidade Federal do Pará (UFPA).

Sua entrada na faculdade se deu quando já era uma pessoa madura, com a idade de 33 anos, em 1976. Recorda-se de ter estudado bastante para o exame vestibular, uma vez que estava afastada há muito tempo da rotina escolar. No meio do curso – precisamente em 1978 – seu marido foi transferido para trabalhar na cidade do Rio de Janeiro. Maria Lúcia o acompanhou e conseguiu transferir sua matrícula para o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ).

A entrevistada relata que não se enturmou com os estudantes, talvez por uma distância geracional, e que se aproximou de uma colega que também viera transferida para a cidade, em situação parecida com a sua. “No IFCS não sofri propriamente preconceito, porém, não só pelo fato de eu ter vindo de Belém, mas pela minha situação social, por eu ser uma pessoa de classe média alta, esposa de engenheiro da Petrobrás, eu sentia um pouco de distanciamento de algumas pessoas” (SAMPAIO et al., 2022, p.119).

Da época da graduação, a proximidade se deu sobretudo com os professores, sobretudo as professoras Maria Stella Amorim e Luitgarde Cavalcanti. Os autores que mais a influenciaram foram o sociólogo estadunidense Peter Berger e o antropólogo brasileiro Roberto da Matta.

Formou-se bacharel em 1980; licenciada, em 1982. Já em 1983, foi aprovada para o mestrado em educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas (IEASE/FGV). Nesse período, obteve uma bolsa de aperfeiçoamento do CNPq, sob orientação da professora Marie-France Claudine Garcia, com quem aprendeu lições valiosas sobre a prática de pesquisa em Ciências Sociais. Realizou uma etnografia sobre a Feira de São Cristóvão, trabalho no qual explorou a experiência de ser uma imigrante das regiões Norte e Nordeste no Rio de Janeiro, tentando construir uma avaliação objetiva da sua experiência particular de vida:

A minha dissertação é sobre a Feira de São Cristóvão. O nome é bem grande: “Feira de São Cristóvão - A reconstrução do nordestino num mundo de ‘paraibas’ e ‘nortistas’”. O nordestino é conhecido, como o “paraíba”. E também fazia referência aos “nortistas” - eu sou nortista. Aqui as pessoas não fazem essa diferenciação. No Rio de Janeiro nordestinos e nortistas são todos associados à expressão “paraíba” (SAMPAIO et al. , 2022, p. 119).

No período de formação, relata que suas maiores influências foram Roberto da Matta e Peter Berger. Também valorizava uma aproximação à teoria sociológica sem priorizar Karl Marx, coisa que influenciou posteriormente seu magistério tanto no ensino superior quanto na educação básica.

A maior identificação que teve foi com os professores do curso, em especial a professora Luitgarde Cavalcanti, sua grande referência intelectual no curso:

“Mas a pessoa que marcou a minha vida foi a Luitgarde. Tive uma interação muito boa com ela, além de ser uma pessoa extremamente preparada e com um conhecimento incrível. Ela chegava na sala de aula e começava a falar e eu só ficava pensando que queria ser como ela, porque a admirava muito!” (SAMPAIO et al. , 2022, p. 115).

Em paralelo aos estudos do mestrado, logo após se formar, Maria Lúcia lecionou Geografia e Sociologia em escolas particulares em bairros da Zona Sul da cidade. Inclusive, em uma dessas escolas, a indicação para assumir a vaga de professora de Sociologia foi feita por Luitgarde. Em 1984, Pandolfo foi aprovada nos concursos públicos para o Colégio Pedro II e para a Secretaria Estadual de Educação. Em ambos, assumiu a vaga de professora de OSPB, apesar de, na rede estadual, ensinar Geografia para turmas de supletivo.

Pandolfo relata com muito carinho a experiência que teve na rede estadual, onde trabalhou no ensino noturno em uma escola pública na favela da Rocinha. A infraestrutura da escola não dispunha de televisão e, por isso, ela levava a sua TV particular no carro para exibir vídeos aos estudantes, que ficavam fascinados.

Em 1989, foi convidada para lecionar Sociologia na PUC e na Universidade Gama Filho. Maria Lúcia também foi filiada à APSEJ⁸⁷ e participava dos debates sobre regulamentação da profissão, bem como da mobilização pelo retorno da disciplina às escolas. Foi convidada para participar das discussões sobre o primeiro programa de conteúdos da disciplina Sociologia na rede estadual de ensino (CONTERATO, 2006)⁸⁸:

“nós fizemos uma ponte entre a escola de Ensino Médio e a Universidade. Essa ponte

⁸⁷ Associação profissional de sociólogos que mobilizou cientistas sociais na luta pelo retorno da Sociologia à escola básica nos anos 1980. Conferir capítulo 2 dessa tese.

⁸⁸ Conforme tratado no capítulo 3.

foi essencial em todos esses encontros da UFF e da UERJ, já que existia um pensamento, por parte de alguns professores da Universidade, de que a Sociologia deveria ser ensinada só na Universidade” ((SAMPAIO et al. , 2022, p. 117).

Naqueles encontros, de cujo documento final ela foi uma das signatárias como representante da PUC-Rio, ela destacou o papel de três professores: além da supramencionada Luitgarde, Santo Conterato e Moema Toscano. Nos debates, havia discordância da introdução da disciplina na escola, defendendo que a universidade era o espaço por excelência da Sociologia. Apesar disso, crê que os encontros serviram para construir uma ponte entre a escola e a universidade.

Antes mesmo de ingressar no Colégio Pedro II, em 1984, Maria Lúcia Pandolfo já possuía larga experiência no ensino de OSPB e de Sociologia na escola básica, além de atuar no magistério superior da disciplina e de se interessar pela mobilização pelo retorno da disciplina à educação básica.

No Colégio Pedro II, foi coordenadora da disciplina na unidade Centro e assumiu a chefia de departamento por dois mandatos, entre 2001 e 2007, ano em que se aposentou. Portanto, a sua trajetória compreende o ocaso do DEC e a sua ocupação pelos cientistas sociais, ou seja, a criação do Departamento de Sociologia.

Quanto à organização departamental, a professora Maria Lúcia ressalta que o DEC era um grupo fragmentado, composto por vários subgrupos correspondendo a cada uma das disciplinas. Ao contrário do quadro geral do seu departamento, sua equipe de OSPB era coesa: os professores reuniam-se e trocavam ideias a respeito do planejamento pedagógico. Ao ser apresentada à listagem de professores aprovados no concurso público de 1984, através do qual ingressou como docente na escola, Pandolfo reconheceu os nomes citados, porém disse que não convivia com muitos deles, pois atuavam lecionando EMC:

“São todos de Educação Moral e Cívica. Nós não tínhamos muito contato. O contato mesmo era com a turma de OSPB, que a Vera Bahiense coordenava. O pessoal de Educação Moral e Cívica era separado, a turma ficava com o Antônio Teles” (SAMPAIO et al. , 2022, p. 129).

Outros aspectos apontados pela professora permitem refletir sobre tensões relativas à identidade profissional. Viu-se que a má reputação de EMC e de OSPB precedia os seus professores: desde quando ficavam sob a alçada de História e de Geografia, a regência das disciplinas era atribuída a professores que “sobravam”. Assim que ingressou no CPII, Pandolfo impressionou-se com a baixa reputação da disciplina de OSPB, tida pelos colegas como “disciplina menor, fruto da ditadura, e que não tinha tanta importância”. No começo de seu

trabalho na unidade Centro, a professora lembrou que um dos seus colegas de equipe não possuía formação na área de humanidades, sendo “desviado” do seu departamento de origem, o de Língua Portuguesa. Ao conhecer tal professor, Pandolfo relata que ouviu dele a seguinte declaração: “ah, OSPB é tempo livre aqui”, ao que teria respondido: “Era! Agora não vai ser mais” (SAMPAIO et al., 2022, p. 125).

A seu ver, a construção de uma boa reputação da disciplina significava ensinar outros conteúdos, uma vez que a professora também desprezava a ementa de OSPB. Ela relata que, em vez de ministrar o conteúdo previsto, ensinava Sociologia do Brasil, o que resultou em uma situação inusitada: o seu colega de equipe se aproveitava das anotações de aula de Pandolfo para subsidiar as suas próprias aulas.

Tínhamos que fazer uma prova só e todos os estudantes tinham que fazer essa prova. Esse professor – eu anotava todo o conteúdo da disciplina no meu caderno, pois sempre fui muito organizada – pegava meu caderno e copiava, e eu o deixava copiar, pois queria que ele desse o conteúdo, para que a disciplina fosse respeitada, minimamente respeitada. Eu elaborava a prova única e ele tinha que passar a mesma prova para as turmas dele. Mas ele não dava a matéria, não tinha nem condições. No dia da prova, nós, professores, ficávamos fiscalizando, não sei se ainda é assim. A gente fazia a fiscalização, entrava nas salas, tirava as dúvidas e saía. Então, passando pelas salas, num dia de Prova Única, vejo este professor no quadro da sala de aula de uma de suas turmas, dando cola para os alunos. Eu olhei para aquilo e fiquei tão chocada que saí correndo e fui direto para o gabinete da diretora, professora Maria Amélia Paladino (SAMPAIO et al., 2022, p. 125).

Novamente aparece o problema da baixa reputação da disciplina, que não parecia afetar professores sem formação específica. O tal professor acomodou-se com o ensino de OSPB e sentia-se seguro naquele lugar, mesmo que, aos olhos da escola, sua aula fosse “tempo livre”. Para Pandolfo, no entanto, acomodar-se nesse espaço estava fora de cogitação. A professora expressava um desconforto oriundo de sua noção de dignidade profissional: licenciada em Ciências Sociais, mestre em Sociologia/Antropologia, professora universitária, a par do debate sobre a regulamentação da profissão e das reivindicações pelo retorno da disciplina, Maria Lúcia Pandolfo não tolerou o rebaixamento da atividade que exercia. E comprou briga sobretudo com professores e gestores. O recurso para enfrentar a baixa dignidade de OSPB foi o ensino de Sociologia do Brasil.

Quando questionada sobre como os professores se posicionavam em relação aos programas do DEC, Pandolfo não foi assertiva quanto a uma insatisfação generalizada. No seu entendimento, a contrariedade em relação às ementas oficiais era resultado da formação de cada professor.

R.M.: Professora, sobre esse programa do Departamento de Educação Comunitária que, quando vocês chegaram, já estava pronto, havia alguma insatisfação e se

mobilizaram para modificá-lo?

M.L.P.: Isso era algo muito individual, porque era muito heterogênea a formação de cada um e só tinha eu de Ciências Sociais, a Vera e o Benjamim. E os outros professores não tinham graduação nessa área (SAMPAIO et al., 2022, p.129).

É interessante a maneira como cada entrevistado relembra desse incômodo com os conteúdos programáticos. No depoimento anterior, o professor Livingstone também relatou um desconforto com o programa de ensino mesmo não sendo licenciado em Ciências Sociais.

O Seminário de OSPB também foi lembrado por Pandolfo como um evento decisivo para a defesa da disciplina. Enquanto Livingstone relaciona a organização do evento a um projeto interno de redefinição programática da disciplina e do departamento, Pandolfo diz que o evento foi uma reação ao desprezo que OSPB recebia da escola. Apesar de aparentemente díspares, tais percepções se relacionam. Se Livingstone assinalou uma “mudança de rumos”, Pandolfo viu ali um momento em que OSPB teria que se defender perante a escola, apresentando a sua fundamentação. De acordo com ela, a Secretaria de Ensino provocou o departamento a publicizar os debates que promoviam com os estudantes, de maneira a responder a suspeitas de que os professores estariam “fazendo a cabeça dos alunos”.

...em 1988, ... o professor Choeri lançou um desafio para o departamento - porque havia comentários que nós, professores do departamento, fazíamos a cabeça dos alunos - para ver como e com que conteúdos estávamos trabalhando. Pedei para fazermos um seminário e esse seminário foi um sucesso! Primeiro seminário interno de OSPB e de EMC. E recebemos o Eurico Lima Figueiredo, o Leandro Konder, o Arthur da Távola, a Nilda Teves, a Edília Coelho, a Terezinha de Castro e o Jamil Haddad. A partir daí, a OSPB ganhou mais espaço e foi se abrindo um caminho para a entrada da Sociologia na grade (SAMPAIO et al., 2022, p.128).

Em sua avaliação, o Seminário de OSPB consistia em uma espécie de prestação de contas, haja visto que, na escola, pairavam suspeitas de que os professores estariam doutrinando os estudantes. Cabe assinalar que, conforme se mostrou no decorrer deste trabalho, ao se associar o ensino de OSPB à doutrinação, é possível pensar dois sentidos possíveis: um deles seria um ensino voltado a legitimar o regime ditatorial, formando cidadãos submissos à autoridade política; mas também afirmar tal “doutrinação” em um sentido revolucionário, no sentido marxista, de questionamento das instituições e da necessidade de superação da sociedade capitalista. Pandolfo não esclareceu qual o sentido da desconfiança que havia sobre o ensino de OSPB. Sabe-se, no entanto, que, dentre os professores de Sociologia, Pandolfo não se sentia confortável com uma abordagem exclusivamente marxista da disciplina. Na entrevista, ela afirmou que o ensino, tanto na escola quanto na universidade, não poderia se reduzir a uma das perspectivas teóricas do pensamento sociológico.

Uma coisa que sempre tive muito forte em mim – e, já na PUC, quando meus colegas

de departamento só davam Marx – eu pensava que, se estávamos dando introdução à Sociologia, tínhamos que falar dos três clássicos, Durkheim, Marx e Weber, até para poderem escolher com o que se identificavam. Não podíamos simplesmente chegar e doutrinar e eu sempre fui contra a doutrinação. Eu sempre mostrava aos alunos as correntes e, na discussão, eles decidiam se gostavam de um ou de outro. Fazia isso no Colégio Pedro II, na PUC e na Gama Filho. Nunca fui aquela professora que só dava Marx, até porque Sociologia não é marxismo (SAMPAIO et al., 2022, p. 127)

Embora não se possa precisar o sentido da desconfiança acerca do ensino de OSPB, é possível saber que, na perspectiva da professora, a disciplina gozava de boa reputação junto aos estudantes, o que ocorria em virtude de uma dinâmica de aula não tradicional e de se priorizar a abordagem temática.

“Nós dividimos a carga horária e levamos adiante a OSPB que, aos poucos, foi se tornando uma disciplina respeitada e legitimada por alunos e colegas professores. Os alunos gostavam das aulas porque eu e os professores trabalhávamos o conteúdo com filmes, revistas e jornais” (SAMPAIO et al., 2022, p. 126).

Como esperado de uma disciplina herdeira das “práticas educativas”, isto é, de formação de hábitos e de promoção de vivências, OSPB preconizava uma abordagem eminentemente temática:

R.M.: E quais eram os debates que a senhora lembra de levar aos estudantes?

M.L.P.: A questão da desigualdade, algo muito presente na nossa realidade. Também a questão do preconceito, que, na época, se tinha em relação à AIDS, por exemplo. Eu introduzia a Ciência Política e mostrava para os alunos o que é a política, os três poderes, a importância do voto, como é o voto e como votar corretamente. Então rolavam discussões desse tipo e fazíamos simulações de eleições com urna e movimentávamos a escola toda. Era algo muito forte mostrar como o sistema político funcionava e a questão do que tinha sido o golpe militar (SAMPAIO et al., 2022, p. 126).

A abordagem temática foi uma prática pedagógica que não desapareceu com a criação do Departamento de Sociologia. Na declaração a seguir, embora Pandolfo tenha aludido a uma situação em sala de aula decorrente de uma proposta de pesquisa, o exemplo é elucidativo de como os trabalhos da disciplina de Sociedade e Cidadania remetiam a estudos cívicos tal como OSPB fazia anteriormente:

Eu me lembro que quando saiu o Código Nacional de Trânsito todo mundo falava dele pois era proibido isso, era proibido aquilo, e na 5ª série nós discutimos muito o Código de Trânsito, fizemos pesquisa sobre, e eu nunca me esqueço de um aluno de 5ª série que disse: “professora, olha só: meu pai, fumando com o braço para fora, é proibido pelo Código de Trânsito, eu fui chamar a atenção dele, e ele disse ‘não se mete comigo, isso é problema seu com a sua professora’ (SAMPAIO et al., 2022, pp. 133-134).

A seu ver, a criação do departamento de Sociologia foi fruto de um fator inesperado: a extinção de EMC e de OSPB por decreto.

Em 1993, um decreto do Presidente Itamar Franco acabou com a OSPB e a Educação Moral e Cívica numa só canetada. Aí a gente se reuniu para pensarmos o que iríamos fazer, porque esse decreto diluía o conteúdo em outras disciplinas e acabava de vez com a OSPB e a Educação Moral e Cívica. A chefe do departamento era a Vera Bahiense. Ela veio até minha casa, nós sentamos e redigimos um documento para a professora Maria Amélia Paladino, que era então diretora-geral do CPII. Nesse documento, a gente propunha a criação do Departamento de Sociologia e Política que, no primeiro grau, ofereceria Educação para Cidadania e, no segundo grau, ofereceria Sociologia. Maria Amélia nos apoiou e aceitou a ideia, mas sem “e Política” no nome, porque poderia dar problema. Então ficou como Departamento de Sociologia e Educação Comunitária. Foi para “maquiar” um pouco, já que ela achava muito forte o Colégio Pedro II aparecer de repente com um Departamento chamado “Departamento de Sociologia e Política”. Depois nós começamos a trabalhar com novos conteúdos e a com a introdução da Sociologia (SAMPAIO et al., 2022, p. 127).

O departamento não foi criado, mas foi um *substituto* do Departamento de Educação Comunitária, cujas principais disciplinas foram extintas por decreto presidencial. De partida, o Departamento de Sociologia e Educação Comunitária formou-se com uma equipe heterogênea, isto é, com uma pluralidade de formações, e fragmentada, pois não havia convivência e troca de experiências entre os professores de EMC e de OSPB. Posteriormente, é que tem início o movimento de *ocupação*: quando há apenas ingresso de docentes graduados em Ciências Sociais através de concursos públicos (professores efetivos) e de processos seletivos (professores substitutos e temporários).

Pandolfo reitera o desprezo de que a disciplina “educação para a cidadania”/“sociedade e cidadania” era alvo, tal como era um problema atuar em EMC ou OSPB. O título “cidadania” ainda estava cercado de problemas de legitimidade. Segundo ela, os professores do departamento sentiam-se vítimas de preconceito por parte dos colegas. Enquanto ocupou a chefia departamental, entre 2001 e 2007, Pandolfo se viu na obrigação de exemplificar o trabalho dos seus professores em uma reunião com outros chefes de departamento

A disciplina no ensino fundamental trocou de nome várias vezes, mas, querendo ou não, era para ganhar mais espaço. Nós enfrentávamos muito preconceito de colegas de outros departamentos. Eram brigas terríveis naquelas reuniões de chefes de departamento com a direção... Eu me lembro que em uma dessas reuniões eu disse: “vou mostrar para vocês como a gente trabalha, porque vocês falam e não sabem como a gente está trabalhando!” Fizemos uma bela apresentação para o Colegiado, em slides, mostrando como a gente trabalhava os conteúdos, para que os chefes dos departamentos tivessem uma noção do que a gente fazia (SAMPAIO et al., 2022, p. 131).

Uma das estratégias para evidenciar que a disciplina Educação para a Cidadania tinha fundamentos pedagógicos e científicos era a iniciação às práticas de pesquisa junto aos estudantes da educação básica.

Para nós, do departamento, fazer pesquisa foi fundamental porque isso nos

diferenciava dos demais departamentos e o próprio aluno via que nosso departamento era diferente. Isso foi importante para o departamento. Como é que você vai fazer Ciências Sociais sem pesquisa? Não pode, tem que ter pesquisa, era essa a nossa discussão. Comecei com a 5ª série, foi a sementinha (SAMPAIO et al., 2022, p. 133).

Em seguida, Pandolfo exemplifica com uma proposta de trabalho que apresentava aos seus estudantes:

...quando ainda estava na Unidade Centro, dando aula, eu fiz uma pesquisa “Conhecendo a minha escola – um olhar sobre a escola” com os alunos de quinta série. Me incomodava demais aqueles alunos chegarem à escola e ficarem perdidos. Não sabiam onde eram as salas, onde era a sala dos professores, e eu disse: “nós vamos trabalhar isso aí!” Foi tão interessante, ver como eles saíam com um caderninho, em campo estudando o espaço da escola... Primeiro, eles conheciam o espaço da escola, iam às salas de aula, iam à biblioteca, anotando tudo, depois, faziam relatórios, entrevistavam professores, diretor, enfim. Foi um projeto interessante e a gente implantou essa coisa da pesquisa no colégio, acho que foi o primeiro departamento que fez isso (SAMPAIO et al., 2022, p. 132).

Não se trata propriamente de pesquisa científica, mas de aliar a pesquisa a um objetivo pedagógico. Trata-se de adaptar uma ciência às exigências do trabalho na escola. À maneira do trabalho de campo em Antropologia, no qual o antropólogo busca familiarizar-se com o desconhecido, os estudantes recém-chegados à escola observavam a rotina de um espaço estranho para entender a sua lógica de funcionamento e integrar-se ao mesmo.

4.3. Conclusões do capítulo

Ao fim da análise desses dois depoimentos, é importante compará-las a fim de traçar um panorama a seu respeito. De suas falas, é possível observar as características organizacionais da escola, que prevê reuniões pedagógicas regulares entre os docentes. As falas mostram que, em tais reuniões, produziu-se um ambiente intelectual e pedagógico estimulante para seus participantes. Apesar das divergências internas entre os componentes do DEC, o grupo de OSPB era mais coeso. Dentro desta turma de OSPB, havia, por sua vez, uma separação entre cientistas políticos e sociólogos. Estes sim faziam uma defesa mais enfática da alteração do nome da disciplina, defendendo a criação da “Sociologia”, sendo o nome do professor Benjamim Lago lembrado como o mais proeminente defensor. Essa atitude remete obviamente a todo o contexto da época de atuação das associações profissionais, com destaque à APSERJ

no Rio de Janeiro, bem como ao retorno da disciplina Sociologia aos sistemas de ensino de várias unidades da federação⁸⁹.

O que havia em comum entre os professores de OSPB? Norteavam-se por princípios comuns: a defesa (i) de uma cultura política antiautoritária e (ii) de um ensino científico. De acordo com Livingstone, a mudança do programa em 1989 partia, sobretudo, do incômodo com o viés autoritário do programa de ensino. Pandolfo, por sua vez, ressaltou que pairavam suspeitas sobre o trabalho do departamento e que era necessário publicizar uma reflexão sobre o a prática pedagógica dos professores. Surgida no contexto da Constituição de 1988, a nova ementa apresentaria um caráter mais científico, equilibrado entre conteúdos de Ciência Política e de Sociologia, correspondendo à formação ou, ao menos, à prática pedagógica dos dois grupos majoritários que compunham aquela “turma de OSPB”.

A título de conclusão parcial, é importante reforçar que a *reforma do programa* correspondia à expectativa dos professores, e muito possivelmente da escola, de um ensino apoiado em uma cultura científica e disciplinar, tanto que os pontos de apoio da mudança são a Sociologia e a Ciência Política. Embora, é verdade, esta pesquisa não dispôs de informações sobre a titulação dos professores que defenderam o ensino de política⁹⁰. É razoável supor que sejam professores com o perfil do Livingstone, com formação superior nas humanidades, inclusive com estudos pós-graduados, com carreira no magistério da educação básica e superior. Um humanismo científico que se sentia contemplado com uma reforma no programa de ensino em consonância com o processo de redemocratização.

Esse desconforto com o ensino vai reverberar de forma diferente entre o pessoal da Sociologia. Ao que parece, não bastava atuar no interior da OSPB, tampouco atuar como professor de uma disciplina intitulada “cidadania”. Era preciso afirmar a cientificidade através da atribuição de uma nova denominação, a de Sociologia, como se tratou através do depoimento da professora Maria Lúcia Pandolfo. O predomínio da Sociologia viria a se confirmar depois, com a criação de um novo Departamento e do reforço de cientistas sociais que viriam se somar a essa ação nos anos 1990 – a *geração* de 94, como apresentaremos a seguir.

⁸⁹ Como ressaltado no capítulo 2.

⁹⁰ Essa é uma lacuna possível de superar em momento posterior, através de levantamento das fichas funcionais dos professores do Colégio Pedro II.

Capítulo 5 – A ocupação: cientistas sociais no Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (1993-2008)

Esse capítulo consiste na análise dos depoimentos de quatro professores do Colégio Pedro II: Lier Pires Ferreira, Luiz Felipe Bon, Fátima Ivone Ferreira⁹¹ e Janecleide Moura Aguiar. Todos são licenciados em Ciências Sociais e ingressaram na instituição através do mesmo concurso público, de 1994, que previa cinco vagas para professor de Sociologia e Política. Entre conquistas e percalços, esses docentes atuaram na tentativa de legitimar a disciplina Sociologia no CPII. Com base nos seus relatos, o objetivo desse capítulo é compreender (i) o impacto das características organizacionais da instituição no ensino de Sociologia; (ii) as tensões e conformidades entre as expectativas, de um lado, da escola sobre a Sociologia e, de outro lado, daqueles docentes chegados em 1994 e, por fim, (iii) quais os sentidos pedagógicos imputados pelos professores ao ensino de Sociologia.

5.1. Lier Pires Ferreira

Lier Pires Ferreira é professor de Sociologia do CPII desde 1996, tendo ingressado através do concurso de 1994. Atualmente, também atua no campo do direito e das relações internacionais.

Ele nasceu em 1969, no município de Niterói, onde viveu por quarenta anos. Sua infância se passou em Icaraí, bairro nobre da cidade, o que, todavia, contrastava com as condições socioeconômicas de casa, que não lhe foram favoráveis. Foi filho de mãe solo, que se dividia entre os cuidados com a casa e o trabalho para dar conta das despesas domésticas.

Eu sou filho de mãe solteira, meu pai era alcóolatra, então o ambiente familiar não era exatamente um ambiente de flores e proteção, em que pese o fato do apoio sempre sistemático, minha mãe trabalhando, provendo tudo que fosse absolutamente necessário; nunca tive qualquer carência no sentido alimentar, e educacional, e de saúde, enfim, mas também nunca sobrou para absolutamente nada assim de extra, né?(OLIVA et al., 2017b, p. 5).

Passou quase sua vida escolar inteira com problemas disciplinares. Em um dado momento, sua mãe decidiu matriculá-lo em uma escola preparatória para concursos militares, pois ela acreditava que esse tipo de formação poderia discipliná-lo. Acontece que Lier foi

⁹¹ Atualmente aposentada.

expulso do cursinho preparatório – aliás, foi a segunda e última vez em que foi “convidado a se retirar” de uma escola. No último ano do ensino médio, Lier passou a estudar em uma escola experimental em Niterói, onde teve um ensino dedicado ao exame vestibular.

Interessou-se pelas Ciências Sociais devido a um interesse difuso nas humanidades. Sabia que não se interessava por números, todavia se identificava com a literatura. Diz que sempre foi um aluno interessado, porém seletivo. Apresentava excelente desempenho em Literatura, História e Geografia, mesmo nas escolas onde foi taxado de “aluno-problema”.

...acho que desde que eu tomei pé de que o mundo era mundo e de que eu fazia parte dele de alguma forma, eu sabia que ou eu fazia alguma coisa vinculada às Letras ou que, se eu dependesse dos números, a minha vida seria miserável, porque eu nunca tive, continuo não tendo, nenhuma afeição aos números. Bem, se nós dividirmos o mundo entre Números e Letras, seria uma divisão primária, mas algo razoável, eu diria que eu tive que correr para o campo das Letras, até porque eu não tinha para onde ir, eu não era um ser híbrido que pudesse jogar minimamente com os números, só me sobravam as letras e eu razoavelmente ia bem nas letras. Jamais fui um aluno exemplar na trajetória escolar, mas sempre fui excelente aluno de algumas matérias, em particular Literatura, História e Geografia. História era, talvez, nesse tempo, a minha maior paixão, do ponto de vista que a gente pode chamar de uma paixão intelectual. (OLIVA et al., 2017b, p.7)

Desde quando era estudante do 1º grau⁹², Lier participou do movimento estudantil. Sua participação foi ganhando consistência à medida que amadurecia. No 2º grau, cursado na escola experimental, compôs o movimento responsável pela criação do grêmio estudantil, em articulação com a Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas (AMES). A sua militância política influenciou sua decisão de estudar Ciências Sociais, embora, como se viu antes, tenha sido um estudante interessado pela disciplina de História. As Ciências Sociais lhe apresentavam, àquele momento, uma possibilidade de fundamentação teórica e encaminhamento profissional no campo da política.

Tornou-se estudante de Ciências Sociais da UFF em 1989. Sua iniciação à pesquisa se deu por influência do professor René Dreifuss, que o apresentou ao tema da globalização, pelo qual mantém interesse até os dias atuais. A respeito desse assunto, mais especificamente acerca da participação de trabalhadores na formação do Mercosul, escreveu sua monografia de final de curso, a qual foi publicada por um periódico da universidade. Sua experiência em pesquisa não ficou restrita ao campo das relações internacionais, uma vez que Lier foi bolsista do CNPq na faculdade de educação da UFF, estudando o tema da municipalização do ensino fundamental. Atuou também no ensino, tendo obtido bolsa de monitoria em disciplinas de Sociologia quanto em política.

⁹² Atualmente segundo segmento do ensino fundamental.

Sua dedicação à pesquisa o fez prosseguir nos estudos de pós-graduação. Emendou sua graduação no mestrado em relações internacionais (1993-1996) e, algum tempo depois, cursaria o doutorado em direito (2004-2007). Entre 1995 e 2000, cursou uma segunda graduação, em Direito, seu outro ramo de atuação até os dias de hoje.

Com o ingresso na faculdade, outro aspecto de sua vida se tornou mais estruturado: a militância política. Como se viu, Lier participou do movimento estudantil quando estava na educação básica. Nas Ciências Sociais, fez parte do diretório acadêmico das Ciências Sociais da UFF e então tomou conhecimento da campanha pelo retorno da Sociologia à educação básica. Coletou assinaturas no famoso documento da APSEJ encaminhado à ALERJ, pela obrigatoriedade da disciplina na Constituição do Estado do Rio de Janeiro⁹³.

... parte dessa militância era vinculada à luta pela implantação da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, então eu participei organicamente dessa luta desde 1989, inclusive nos seus aspectos menos prosaicos, ou seja, a gente tanto fazia parte das discussões, debates, enfim, como corria de casa em casa pela cidade, eu, a velha Laurinda, a Elinete, Rogério, Luiz Otávio, enfim, colegas em sala no curso de Ciências Sociais, pra colher assinaturas, um movimento que acabou redundando na presença da Sociologia na Constituição do Estado do Rio de Janeiro, a partir de 1990 (OLIVA et al., 2017b, pp. 10-11).

Em seu depoimento, Lier assinalou que a escolha pelo magistério foi “natural”, assim mesmo, entre aspas. Com isso, quis, ironicamente, mostrar que “escolhas são socialmente condicionadas na relação clássica indivíduo-sociedade” (OLIVA et al., 2017b, p. 10). Ou seja, acabou se tornando professor porque, à medida que se aproximava da conclusão da graduação, constatou que as possibilidades de inserção profissionais se escasseavam. Como todos os professores da geração de 1994, à exceção talvez de Fátima, Lier não tinha um projeto preconcebido de ser professor, mas acabou se tornando um porque era um encaminhamento “natural” da graduação em Ciências Sociais.

No começo da graduação, interessou-se por política, área que perseguiu como especialização desde os primeiros períodos. Inclusive cogitou trabalhar na área de consultoria política, mas a falta de estabilidade desse trabalho o fez considerar outra atividade.

Eu entro na faculdade querendo trabalhar com consultoria política, partidos políticos, eleições, cheguei a trabalhar com isso, como consultor de campanhas, construindo campanhas em Niterói, não convém falar o nome dos participantes, mas enfim, trabalhei com assessoria política, mas a volatilidade dessa relação não se encaixava nas minhas pretensões de vida, então essa lógica do magistério surge (OLIVA et al., 2017b, p. 10)

⁹³ Cf. capítulo 2 desta tese.

Assim que concluiu sua licenciatura, foi aprovado no concurso da rede estadual de educação, a SEEDUC-RJ, mas não quis assumir a vaga que lhe foi oferecida. Estava envolvido com o mestrado em relações internacionais e queria dedicar-se aos estudos. Mas, quando surgiu o concurso para o CPII, em 1994, inscreveu-se por influência de amigos.

Vê-se que, antes de ingressar no CPII, Lier teve um passado de militância política desde a época de estudante na escola básica. Embora esse tenha sido o motivo para buscar as Ciências Sociais, a graduação despertou seu interesse pela pesquisa científica, que se desdobraria posteriormente na busca pelos títulos de mestre e doutor.

Depois de aprovado no concurso para o CPII em 1994, Lier foi convocado tardiamente e assumiu turmas no ano de 1996. Assim que conheceu o departamento, assustou-se com a sua configuração, bastante heterogênea em termos de habilitações para lecionar. Em suas palavras, aquele grupo era um “balaio de gatos”, pois tinha até professor formado em Biologia lecionando Educação para a Cidadania, a disciplina do departamento voltada para o ensino fundamental (OLIVA et al., 2017b, p. 18). Apesar disso, reconhece que, entre aqueles docentes, havia pessoas comprometidas com o ensino de Sociologia e que exerceram papel decisivo na criação e manutenção da disciplina na grade curricular, como os professores Benjamim Lago e Maria Lúcia Pandolfo.

Para Lier, o trabalho com a disciplina “Educação para Cidadania” impunha sérias dificuldades aos professores recém-chegados por uma série de razões: a identidade pedagógica de disciplina doutrinária, herdada das suas precedentes – EMC e OSPB -; a formação dos professores de Sociologia, que não previam (e continuam sem prever) a atuação docente no ensino fundamental; e, por fim, a ausência de materiais didáticos (FERREIRA; BON, 2017).

Lembra-se que, enquanto professor, procurou estimular seus estudantes à realização de pesquisas, mas tinha dificuldades em obter reconhecimento da gestão da escola. Um desses obstáculos era a ausência de espaço físico para realização de atividades dos laboratórios de humanidades. A partir de sua fala, fica implícito que o colégio se norteava por uma concepção estreita de conhecimento científico, priorizando o campo das ciências naturais e preterindo as humanidades.

Os laboratórios não surgem no Colégio Pedro II “naturalmente”, eles são frutos de demandas de professores, né? Eu me lembro que a professora Gloria [Aparecida Alves Vianna de Oliveira] era professora, era diretora da unidade Humaitá, excelente professora, excelente diretora da unidade Humaitá, era vinculada à área de literatura, estava reformando os laboratórios de Química e Física na unidade Humaitá e eu questionava: “professora, e os laboratórios de Humanidades? Não tem? Por que não

tem laboratório de Humanidades?” (OLIVA et al., 2017b, p. 12)

A seu ver, atualmente, a continuidade do ensino de Sociologia não está ameaçada no Colégio Pedro II, pois o departamento conta com um amplo corpo docente que dá conta da demanda pelo ensino em diferentes níveis: ensino fundamental, ensino médio, graduação e pós-graduação lato sensu. Ao longo da trajetória nos anos 1990, mesmo com muitas dificuldades, os cientistas sociais conseguiram manter o lugar na grade curricular. Que dificuldades eram essas? Em primeiro lugar se destaca uma necessidade de afirmar o estatuto científico do ensino, contrariando o estereótipo de ensino doutrinário. E, em segundo lugar, afirmar o estatuto de cientificidade das humanidades, em especial das Ciências Sociais.

5.2. Luiz Felipe Bon

Felipe nasceu na cidade do Rio Janeiro em 1965, filho de um contador e de uma mãe dona-de-casa. É o filho do meio de uma prole de três irmãos. Ainda na infância, a sua família se mudou para Ponta Grossa, no estado do Paraná, acompanhando o pai, que conseguira um emprego promissor na cidade. Algum tempo depois, no final da década de 1970, a empresa seu pai trabalhava foi à falência e toda a família voltou para o estado do Rio de Janeiro, estabelecendo-se na cidade de Niterói. Depois da experiência no Sul do país, o pai de Felipe jamais conseguiu um emprego fixo, obtendo trabalhos esporádicos e mal remunerados, o que resultou na decadência material da família.

Felipe começou a trabalhar cedo, quando ainda era um jovem estudante no 2º grau, com apenas 16 anos. Dali em diante, jamais parou de trabalhar, sempre conciliando as atividades laborais com os estudos. Seu primeiro emprego foi como entregador de jornal. Acordava às quatro horas da manhã e trabalhava até às 7h, voltava para casa para descansar antes de ir para a escola no turno da tarde. Essa foi sua rotina durante os três anos do secundário, cursado em sua maior parte no Liceu Nilo Peçanha, tradicional educandário de Niterói. Posteriormente, já na faculdade, trabalhou em uma agência bancária do extinto Banco Nacional e, em seguida, trabalhou na universidade, como monitor de disciplina e em um serviço de fotocópias.

A sua primeira escolha de carreira não foi pelas Ciências Sociais. Em 1982, ele iniciou os estudos no curso de Jornalismo das Faculdades Integradas Hélio Alonso, universidade privada situada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Embora não tenha se identificado com o curso, o que mais pesou na decisão de abandoná-lo foi a distância entre a sua realidade de estudante

trabalhador e o modo de vida dos seus colegas. Felipe se via como uma pessoa destacada daquele contexto, no qual os estudantes viviam uma realidade socioeconômica diferente da sua, assim como cultivavam outros interesses.

Era outro mundo social, não era o meu, e foi ali que eu tive uma sensação, na FACHA, que eu não pertencia a aquele mundo social, eu precisava encontrar meu mundo, o meu lugar, e não era ali. Não era só pelo Jornalismo, entendem? Era aquele mundo, aquelas pessoas, eu me afastei e falei “vou buscar outro lugar” e esse lugar acabou sendo Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense, e de fato eu me encontrei plenamente (LEITÃO et al., 2021, p. 151)

Mas o desencontro com o Jornalismo se deu também por motivos intelectuais. Nos últimos anos de sua formação escolar, ele desenvolveu interesse por História. Seu professor tinha uma abordagem conceitual e costumava apresentar as categorias do pensamento marxista. Assim, Felipe gostava de ler atentamente os manuais escolares da disciplina e de outras obras no campo das humanidades, da historiografia em particular.

A busca por outra carreira teve, por fim, outra motivação: o envolvimento de Felipe com movimentos sociais e organizações políticas. Desde sua juventude em Niterói, fez amizades e participou de grupos que se envolviam com política estudantil e com entidades da sociedade civil. Entre suas frentes de atuação, Felipe atuava junto a movimentos populares da Baixada Fluminense, acompanhando a formação e o desenvolvimento da Central Única dos Trabalhadores (CUT), assim como o projeto de fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) (LEITÃO et al., 2021, pp. 150-153).

J.A.: Por que Ciências Sociais e não História, por exemplo?

F.B.: Já em uma perspectiva de militância política. Nesse intervalo de dois anos, eu comecei a me envolver com o projeto de nascimento do Partido dos Trabalhadores, eu já me envolvia com alguns amigos que militavam na refundação da reorganização do movimento estudantil, quer dizer, no final da adolescência, digamos, eu comecei a me interessar mais pelos Movimentos Sociais, pelos Movimentos Políticos, e aí hoje eu entendo que o fato de eu fazer parte de uma família que estava extremamente se desestruturando, em uma profunda crise que a atingia em cheio, que me levou a me tornar um trabalhador em condições precárias tão jovem, que eu acho que tudo isso ajudou a criar um ambiente, digamos, um pano de fundo, para que eu passasse a me interessar por coisas que até os meus 14 anos eu não me interessei de maneira nenhuma. Esse pano de fundo foi decisivo para configurar aquilo que eu me tornei. (LEITÃO et al., 2021, p. 150).

Em suma, por razões de classe, de afinidade intelectual e política, Felipe prestou vestibular para a Universidade Federal Fluminense e se tornou estudante de Ciências Sociais em 1984. Como ele, muitos de seus colegas de graduação também eram militantes. E esse perfil discente convergia, por sua vez, com a formação oferecida pelo curso, eminentemente marxista.

Em 1984, o país está saindo do regime militar, o curso de Ciências Sociais está se

reestruturando, o curso de História está se reestruturando, a recomposição do corpo docente, a reestruturação, a universidade está voltando a respirar. Então, eu entro na universidade nesse momento em que ela está voltando a respirar, ela está se reestruturando, e nesse contexto que eu entendo que muitos jovens, e outros não tão jovens, entram no curso de Ciências Sociais da UFF, talvez em outros cursos, com uma perspectiva muito vinculada à militância política. Eu tive minha escola nos anos de 1984, 1985, 1986, eu me envolvi com companheiros e companheiras que já eram militantes marxistas, e eu me formei ali um militante marxista. Eu desenvolvi, eu consumi, consumi e consumi literatura marxista, fiz o curso de Ciências Sociais, mas as principais leituras foram no campo marxistas, e enfim, isso marcou muito minha trajetória (LEITÃO et al., 2021, p. 151).

A escolha pelo magistério foi uma decisão que amadureceu no decorrer da graduação. Isso porque, de partida, os estudos em Ciências Sociais tinham como principal motivação a sua inserção na militância política, atividade à qual Felipe pretendia, a princípio, se dedicar profissionalmente. No entanto, em virtude de circunstâncias de sua vida, a possibilidade de trabalhar como professor tornou-se a mais factível para fazer frente às demandas domésticas. Necessárias para o cumprimento de créditos da licenciatura, as disciplinas pedagógicas foram, em sua opinião, “intragáveis”. As obras de Paulo Freire foram as únicas leituras que o engajaram nos estudos de formação pedagógica. Seu estágio de docência tampouco o motivou; em suas palavras, foi uma “fraude” (LEITÃO et al., 2021, pp. 152-154).

Formou-se em 1988. Sua futura esposa, então namorada, também estudante de Ciências Sociais, engravidou. Na iminência de tornar-se pai e responsável financeiro de um lar, dedicou-se com afinco na busca por emprego, distribuindo currículos e preparando-se para concursos públicos.

C.E.: Então quando você se forma em 1988, ela já está gestante?

F.B.: Sim, já está gestante. E aí eu passei a ter um novo trabalho na minha vida, que era criar as condições para minha filha nascer. Fomos morar em São Gonçalo, em uma pequena casa que dava para o gasto. As pessoas ajudaram porque eu não tinha dinheiro sequer para comprar um fogão e uma geladeira. Montamos uma casinha para começarmos nossa vida e então eu falei “bom, o que irei fazer para sobreviver? Os meus companheiros militantes não têm dinheiro também... vou ser professor”. Então comecei a entregar currículo nas escolas de São Gonçalo, Niterói... Além de entregar currículos, comecei a arrumar trabalho aqui e ali como professor e isso em 1989. Já no segundo semestre de 1988, eu estava arrumando trabalho como professor, mas foi em 1989 que entrei nesse ramo. Outra coisa que fiz foi estudar para fazer concurso e ingressar no magistério. Só tinha isso para fazer e passei um ano estudando enlouquecidamente. Trabalhando um pouco para pagar as contas e estudando oito, dez, doze horas por dia devorando livros. Então fui parar como professor de História porque, naquela época, a possibilidade de ingressar como professor era somente como professor de História, na educação básica. Praticamente não existiam vagas para professor de Sociologia. Assim, me tornei um devorador de livros porque eu gostava também. Não era nenhum sacrifício ler os clássicos da Historiografia e passei a ler com vontade. Daí comecei a fazer concursos, e isso no final de 1989 e início de 1990 (LEITÃO et al., 2021, p.156).

Trabalhou como professor de História e de Estudos Sociais nas prefeituras de Itaboraí e de Cabo Frio. Em 1990, foi aprovado no concurso para a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Antes de trabalhar no CPII, chegou a trabalhar em três municípios diferentes, perfazendo entre 50 e 60 tempos de aula semanais, às vezes lecionando 16 aulas no mesmo dia.

Recém-formado, sua principal área de atuação no magistério foi a História, área dentro da qual cursou, inclusive, um mestrado na UERJ. Ao mesmo tempo em que lecionava aquela disciplina, atuou como professor de OSPB e de Sociologia. Nestas duas, a sua predileção era abordar conceitos marxistas e temáticas sensíveis sobre a democratização da sociedade brasileira.

Foi engraçado porque dávamos aula de OSPB com os alunos lendo livros do Frei Betto. OSPB deixou de existir porque o pessoal da Sociologia, Ciências Sociais e de História invadiram a disciplina... E isso no início dos anos 1990. Então havia discussões sobre a reforma agrária, reforma urbana, racismo, desigualdades... Quando descobriram isso, finalizaram a OSPB por deixar de ser funcional para o sistema (...) veio então a SEEDUC, Sociologia, e foi o único concurso de Sociologia que apareceu até então, foi o primeiro. Então fui e entrei. Lembro bem que fui trabalhar e eu usava o primeiro manual didático, que foi do Paulo Meksenas... Marxista (LEITÃO et al., 2021, pp. 156-157).

Até chegar ao CPII, a trajetória de Felipe é de um trabalhador que se torna professor, um trabalhador da educação. Sua inserção no ensino de História talvez o tenha aproximado da posição de legitimidade num currículo escolar. Ao lado disso, é preciso destacar a sua militância e afinidade com a perspectiva teórica marxista, crítica das instituições políticas. Esse panorama sugere que Felipe se opusesse a um ensino de humanidades que endossasse as instituições.

Felipe se tornou professor do Colégio Pedro II em 1994, através de concurso público. Considerando a carga de trabalho que cumpria anteriormente, ele considera que essa aprovação foi um “divisor de águas” da sua trajetória profissional. Ainda assim, durante boa parte de sua carreira na escola, não atuou como professor em regime de dedicação exclusiva. Como ele ressaltou em seu depoimento, nos anos 1990, devido às políticas neoliberais, a escola passou por um processo de abandono e sucateamento, tornando as condições de trabalho e salariais inadequadas. Manteve sua matrícula na escola apenas para ter um emprego público estável numa instituição federal. Dessa forma, ao mesmo tempo em que era professor do CPII, atuava em outras escolas privadas.

Ao lado dessas questões econômicas e materiais, havia outros motivos para o distanciamento de Felipe em relação à escola. Um desses fatores era etário. Havia considerável

diferença de idade entre os novos professores, isto é, os recém-aprovados no concurso de 1994, e os antigos docentes do departamento, remanescentes do DEC:

E eu era muito jovem, nasci em 1965, então tinha 29 anos. O Lier [Pires Ferreira Jr.] era mais jovem do que eu, Janecléide um pouco mais jovem, mas a gente estava na faixa dos mais jovens. Já o Brito e o Vanderlei já eram senhores (LEITÃO et al., 2021, p. 159).

Além desse gap geracional, o distanciamento de Felipe se dava por motivos profissionais e pedagógicos. Ao se ver incluído em um grupo formado a partir do desmonte das disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB, ele estranhou a diversificação das habilitações daquelas pessoas e, além disso, tinha aversão àquilo que, a seu ver, era uma “missão cívica”: o ensino de “educação para a cidadania” nas turmas de 1º grau.

...de gente que só falava em educar para a Cidadania, e eu não aguentava aquela narrativa. E eu pensava “caramba, eu não me formei para educar para a Cidadania. Que coisa esquisita uma disciplina para educar para a Cidadania”. Era quase aquela coisa de missão cívica do início do século XX... Quase aquilo, sabe? Só que ressignificado em um discurso forte dos anos 1980. Mas, no fundo, era a missão cívica. Pensei “puxa, eu não sou professor de Sociologia para cumprir nenhuma missão cívica”. Tudo aquilo me fazia mal, mas tinha que conviver com aquelas pessoas. Tinha gente que não tinha formação na área e aquelas relações... Sinceramente, foram anos difíceis. (LEITÃO et al., 2021, p. 159)

Ao analisar retrospectivamente, considerando, pois, todas as transformações pelas quais passaria o grupo nos anos seguintes, Felipe considera que aquele momento foi a “pré-história” do Departamento de Sociologia. Ele se sentia constrangido pela prática de ensino dos seus colegas de departamento, sobretudo o que era preconizado na disciplina “Educação para a Cidadania”, que era ridicularizado por colegas de outros departamentos.

Um colega nosso criou um Manual de Cidadania que era usado no que hoje é a disciplina de Ciências Sociais no ensino fundamental. E este manual foi ridicularizado pelos professores de outros departamentos. Porque ele caracterizava o ser humano como um ser bímano, “o que nos diferencia é que somos seres bímanos”. Eu me lembro que os professores de História gargalhavam. Também me lembro que outro colega, certa vez, criou um título, um diploma, de Aprendiz de Cidadão, Jovem Cidadão. Ele entregou aos estudantes dele ao final do ano letivo. Eu lembro que os estudantes de São Cristóvão saíram jogando esse diploma pelas escadas. Era uma humilhação, uma situação vexatória. E nós não tínhamos muito o que fazer... Ali foi a pré-História do Departamento de Sociologia (LEITÃO et al., 2021, pp159-160)

Como repudiava essas práticas de ensino e não se identificava com aquela “missão cívica”, Felipe não assumia turmas do 1º grau, atuando apenas no ensino de Sociologia nas salas do ensino médio.

É importante ressaltar que suas discordâncias extrapolavam a adesão entusiasmada dos colegas ao civismo. Mesmo entre os sociólogos, de acordo com Felipe, havia professores com práticas heterodoxas, como a de criar conceitos para o ensino da disciplina. Esse foi um ponto, por exemplo, que tensionava o seu relacionamento com o professor Benjamim Lago⁹⁴. Desde a prova teórica do concurso de 1994, passando pelo manual didático deste professor – e adotado pelo departamento de Sociologia-, havia conceitos estranhos ao *corpus* canônico da disciplina, e os quais consistiam em simplificações a pretexto de facilitar o ensino de Sociologia na educação básica.

(...) teve uma questão que ele colocou na prova que era uma classificação de modos de produção, como modo de produção camponês, que lembro que acertei por lógica. O professor... tinha uma característica de se considerar produtor de conceitos, mas eu nunca vi na minha formação universitária livros [daquele intelectual]. Nunca cheguei a conferir uma literatura desse autor (LEITÃO et al., 2021, p. 158)

Por essa razão, nas salas de aula, em uma atitude assumidamente frívola, Felipe incitava os alunos a rasgar páginas do livro que apresentavam aqueles conceitos.

Em que pese muitos atritos, o Colégio Pedro II adotou o livro didático de autoria do Benjamin Lago, nós adotamos e eu não gostava do livro dele. E fiz coisas na época de que hoje me arrependo, sabe? Como rasgar páginas do livro que trabalhavam com coisas de que discordava. Eu acho que isso estava na minha juventude. Eu não faria isso e hoje abomino algumas coisas que fiz. Mas era uma resistência também em defesa de alguns conceitos (LEITÃO et al., 2021, pp. 161-162).

Uma das mudanças no departamento se refletiu na mudança do nome da disciplina do ensino fundamental⁹⁵. Como se abordou anteriormente nesse texto, essa alteração foi expressão da inquietação dos cientistas sociais, os quais pretendiam construir novas expectativas na escola acerca do seu trabalho pedagógico. Na avaliação de Felipe, essa mudança se acelerou com a aposentadoria dos antigos professores do departamento, o que resultou em uma maioria numérica dos cientistas sociais. Apesar de seus desentendimentos com o professor Benjamim Lago, Felipe reconhece que a sua gestão teve como mérito uma entrada maior da Sociologia nas temáticas de ensino. A partir da gestão da professora Maria Lúcia Pandolfo teria possibilitado uma maior proximidade entre os cientistas sociais.

⁹⁴ Citado no capítulo anterior desta tese. O professor Lago foi chefe do departamento de Sociologia entre 1998 e 2000.

⁹⁵ Como tratado anteriormente: “Educação para a Cidadania” (1994-2000); “Sociedade e Cidadania” (2001-2007) e “Ciências Sociais” (2008 até os dias de hoje).

5.3. Fátima Ivone Ferreira

Natural da cidade do Rio de Janeiro, Fátima nasceu em 1960, filha de mãe professora e pai militar. Portanto, a formação da infância e da adolescência ocorreu em um período autoritário, o da Ditadura Militar no Brasil. No entanto, em casa, seus pais eram críticos e viam com muitas reservas o momento político do país. Cresceu em um ambiente crítico e interessado em política.

... assim, o meu pai foi um militar que lia, por exemplo, A Revolta da Chibata. Então, ele que me falou de João Cândido, sabe? Ele, politicamente, era de esquerda. Também tem isso, eu tive um ambiente familiar que era extremamente crítico a aquele momento que a gente estava vivendo (OLIVA et al., 2017, p. 8).

Desde criança, nas brincadeiras com as amigas, nutriu o desejo de se tornar professora, como a mãe. Na escola, era aluna exemplar: sentava-se na fileira de carteiras à frente do quadro, preocupava-se com as avaliações e estava sempre estudando, o que resultava em boas notas. Sempre foi estudante de escola pública. No 2º grau, fez o curso Normal, de formação de professores, no Colégio Estadual Heitor Lira. Guarda boas recordações das aulas de História e das leituras de Paulo Freire e de Anísio Teixeira. Além disso, os estágios em colônias de férias colocaram-na em contato com a educação infantil e com práticas de ensino que mesclavam arteterapia e ludicidade. Aliás, a experiência com a educação infantil lhe propiciou uma maneira diferente de, no futuro, trabalhar com a Sociologia em sala de aula: a valorização de outras formas de expressão, como a música e o teatro, e o uso de aulas menos expositivas, e mais dialogadas, resultaram de sua formação como professora normalista e do trabalho prévio com turmas dos primeiros anos do ensino fundamental.

Mas a escola também foi responsável pela decisão de cursar Ciências Sociais. Em meados dos anos 1970, o curso normal oferecia o ensino de Sociologia⁹⁶. Consequentemente, era uma abordagem voltada para o estudo da educação, ainda assim as aulas da professora Magali Barbosa foram a motivação que precisava para se aprofundar na área.

Era um ambiente, a escola normal! Era excelente! E lá eu tive uma professora chamada Magali Barbosa. E ela era professora de Sociologia, porque no Normal você tinha Sociologia. Eu me formei no ensino médio em 1977, então naquela época nem pensar em Sociologia na educação básica, mas, no ensino Normal, você tinha. Claro que uma Sociologia da Educação, mas, já era uma orientação no sentido de trabalhar as interações sociais humanas, então me apaixonei mesmo pelas aulas da Magali Barbosa e me apaixonei por essa possibilidade de fazer Ciências Sociais (OLIVA et

⁹⁶ Como apontado pelos estudos em história do ensino de Sociologia, é errado concluir que a Reforma Capanema (1942) excluiu a disciplina definitivamente do currículo escolar. Moraes apontou que a oferta de Sociologia permaneceu nos cursos normais, como também se pode notar pelo depoimento de Fátima Ferreira.

al., 2017, pp. 5-6)

Na época, prestou vestibular para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que oferecia o curso de graduação noturno. Fátima iniciou a graduação em Ciências Sociais em 1978. Essa opção se deu porque Fátima tinha a intenção de conciliar os estudos com o trabalho. Ela se identifica como uma “trabalhadora”, uma vez que essas duas realidades estiveram associadas desde sua formação na escola normal: “Eu sou uma trabalhadora, acho que isso é uma questão muito forte na minha trajetória. Então eu estudei sempre trabalhando, mesmo no doutorado, mesmo no mestrado” (OLIVA et al., 2017, p. 10). Assim que concluiu o Ensino Normal, ela conseguiu um emprego em uma escola privada de educação infantil. E, durante a graduação, trabalhou também em uma escola do Serviço Social do Comércio (SESC), na Tijuca.

Em seu depoimento, Fátima vê que a escolha pelas Ciências Sociais foi uma decisão que ultrapassou a esfera da carreira profissional. O curso lhe propiciou uma profunda reflexão sobre a sua formação enquanto sujeito na sociedade, o que lhe fez ressignificar os papéis sociais que lhe eram atribuídos. A desconstrução operada pela rotina de estudos abrangeu também os valores que norteavam as mulheres de sua geração e do seu grupo social. Naquele período – e até os dias de hoje - o público dos cursos de formação normal e de pedagogia é predominantemente feminino. O ingresso nas Ciências Sociais possibilitou a Fátima uma experiência de contraste, pois, enquanto suas colegas normalistas valorizavam, por exemplo, a instituição do casamento, suas colegas de graduação questionavam as representações construídas socialmente sobre as mulheres.

Para mim foi revolucionário! Porque nos cursos normais você tem a maioria de mulheres. Então o que que acontece? Como é que eu vou falar isso sem ser preconceituosa? Mas eu vou dizer, eu vou abrir meu coração aqui. As minhas colegas, de fato, elas chegavam com um anel na mão direita. Era o noivado. Então era uma felicidade, as pessoas cercavam aquelas meninas que eram noivas e era essa a expectativa! Assim, em termos de amizade, daquela época, não ficou ninguém, entendeu? Elas esperavam o casamento. Eu digo a vocês, a maioria esperava o casamento. Era um universo muito feminino, no sentido de pouca contestação, entendeu? De ser cor de rosa, aquela coisa feminina, mas no sentido estritamente feminino... (OLIVA et al., 2017, p. 7)

...virei a minha cabeça, entendeu? Totalmente! Tinha uma professora, na época ela era diretora de uma escola Municipal em Paquetá, e ela falava umas frases, que eu vinha para casa e ficava pensando, desconstruindo tudo que eu tinha. Então uma leitura muito interessante da minha infância, que foi O Pequeno Príncipe, aquela frase “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”... [risos] Eu tinha isso! E eu me lembro que uma vez, numa discussão, a Marilda falou assim: “Não, porque essa coisa de ficar responsável por aquilo que cativas... Se eu fosse uma mulher boa, coisa que infelizmente eu não sou, eu sairia pelas ruas cativando muita gente e eu ficaria responsável por todas essas pessoas?” Então, sabe? É desconstrução total de tudo aquilo que eu acreditava (OLIVA et al., 2017, pp. 7-8)

No curso de Ciências Sociais, Fátima teve contato com muitas pessoas mais velhas do que ela, algumas das quais já possuíam outra formação superior, inclusive trabalhando. Como notado Villas Bôas (2003), era comum que os cursos de Ciências Sociais atraíssem um público que esperava do diploma não retornos práticos e econômicos, mas tão somente a ampliação do seu repertório humanístico (VILLAS BÔAS, 2003). Daí a presença de estudantes com esse perfil: pessoas mais velhas, algumas das quais cursando uma segunda graduação e que poderiam até estar exercendo uma profissão simultaneamente ao curso.

Na trajetória de Fátima, a militância política não ocupou lugar central. Nos anos 1980, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), mas não participava das reuniões. Não se envolveu em lutas populares, no entanto assinala que participou dos comícios das Diretas Já! (OLIVA et al., 2017, p. 15).

Mesmo que já fosse uma profissional da educação atuante em escolas, o diploma da graduação abriu outras frentes de trabalho: possibilitou, por exemplo, que atuasse no 2º grau, lecionando Educação Moral e Cívica (EMC). À época, a rede estadual de ensino abriu concurso público com vagas para essas habilitações e Fátima foi aprovada. Interessante que, durante seu depoimento, constatou-se a já aludida “má fama” que existia a respeito do ensino de EMC. O caráter doutrinário da disciplina criava uma espécie de anátema sobre os professores que a ministravam. Fátima se viu na necessidade de justificar essa atuação perante os entrevistadores⁹⁷: Educação Moral e Cívica era apenas um rótulo, um título vazio, que serviu de abrigo para os cientistas sociais atuarem na escola.

...quando eu me formei em 1981 eu tive a sorte de ter um concurso do Estado... E aí, gente, sem o menor pudor, eu vou dizer a vocês, era um concurso para Educação Moral e Cívica. Era o que a gente tinha na época, e eu fiz esse concurso, que era para duas vagas, e eu obtive o primeiro lugar (OLIVA et al., 2017, p. 8)
Eu dei Moral e Cívica! Mas, como no Estado você tinha liberdade, eu dava Ciência Política, eu dava Sociologia, entendeu? Então eu não fiz nenhuma doutrinação! (OLIVA et al., 2017, p.11)

Ao tomar posse nessa matrícula pública, escolheu uma escola noturna, de ensino supletivo, que funcionava dentro de uma escola municipal. Ali teve contato com muitas tensões e contradições do cotidiano das escolas públicas no país. Durante o dia, o prédio abrigava uma unidade municipal de ensino. À noite, a mesma edificação tornava-se uma escola estadual: funcionários fechavam grades e, com isso, restringiam a circulação pelo espaço para receber os estudantes do supletivo. Os discentes eram quase todos estudantes trabalhadores e utilizavam

⁹⁷ Como se destacou na introdução do presente trabalho, essa entrevista foi concedida a um grupo de pesquisadores do GECISME (Cf. Introdução).

apenas algumas salas de aula. Fátima ficava impressionada com o autoritarismo de gestores e de professores, que sempre responsabilizavam os estudantes por qualquer depredação na infraestrutura escolar. Os alunos eram frequentemente chamados de “vândalos” pelos professores.

Fátima diz que, em suas aulas, adotava a dinâmica de debates. Nessa abordagem, levava para a sala de aula alguma notícia em recorte de revista ou jornal e estimulava as turmas a emitir suas opiniões. Em 1993, quando houve a chacina da Candelária, era inevitável debater aquele acontecimento trágico com seus estudantes. Fátima lembrou de uma situação quando travou intenso embate com suas alunas do curso normal, futuras professoras. As falas das estudantes reverberavam preconceitos de classe e legitimavam a ação dos policiais envolvidos no caso:

Eu sempre trazia um material do cotidiano para a sala de aula e uma coisa que eu trouxe foi a chacina, não tinha como falar de outra coisa. Então, o meu espanto foi que na aula com as professoras, futuras professoras, elas defendiam a morte dos adolescentes e aí eu fiquei muito irritada, porque eu disse para elas “você não podem ser professoras! Vocês não acreditam na mudança de comportamento. O que é o ensinar? É você mudar o comportamento! Então se vocês não acreditam na mudança do comportamento, se vocês acham que tem que matar aquelas pessoas que estão desassistidas na rua, então vocês têm que mudar de profissão!” Foi um embate muito difícil, então eu nunca me esqueço (OLIVA et al., 2017, p. 9).

Pode-se constatar que Fátima reiteradamente refere-se ao uso dos temas como recorte metodológico para conduzir suas aulas. Essa abordagem se aproveita dos “problemas sociais emergentes” para condução das aulas. Se, por um lado, essa estratégia desperta a atenção da escola e dos alunos, por outro lado, traz consigo o risco de, com a manifestação das opiniões, que as obviedades e manifestações de senso comum tomem conta do debate. A esse respeito, as OCEM advertem que é preciso que o professor tenha boa capacidade analítica para fundamentar rigorosamente o debate em bases teóricas (BRASIL, 2006, pp.120-121). É mister salientar que tal “capacidade analítica” é precedida pelo acúmulo de conhecimento sobre metodologias de ensino, isto é, pelo amadurecimento das reflexões pedagógicas em um campo de conhecimento. Nos anos 1980, muitos cientistas sociais lecionavam Moral e Cívica e OSPB sem o apoio e troca de ideias com seus pares, ficando isolados na escola. Daí o recurso a recortes de revistas e jornais para subsidiar as aulas, além do suporte pedagógico alguns poucos livros didáticos, como ilustra essa fala da professora Fátima:

...quando você não tem o programa, você não tem outros colegas, você estava sozinha ali. Então, o livro era um suporte para ver o que é que eu tinha que dar. Porque, realmente, na escola supletiva, você não tem discussão coletiva... naquele momento, não tinha nada. Nada! Nem internet, você tinha. Então, eu me lembro que eu ficava pesquisando, usava muito jornal, dados da realidade. Então, eu sempre fui muito

criativa nesse sentido, de trabalhar com eles, até com materiais que eles traziam. Me lembro uma vez, que tinha uma menina... Ai, meu Deus, eu fecho o olho e lembro... A menina com uma revista Capricho, aí eu falei assim: “*meu Deus, o que é que tem nessa revista Capricho que é mais importante do que discutir o que a gente está discutindo?*”. Aí ela: “*aqui tem muita coisa que, por exemplo, os pais não falam com a gente*”.

Embora seu concurso tenha sido para lecionar Educação Moral e Cívica, Fátima também ministrou as disciplinas de História e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Isso a obrigou a buscar materiais didáticos para subsidiar suas aulas. Ela recorda que, então, a principal referência para elaborar suas aulas foram os livros didáticos escritos por Frei Betto, uma obra já mencionada no capítulo três deste trabalho.

Eu me lembro quando eu entrei nessa escola de Supletivo, eu busquei muito material, porque eu dava História e OSPB, então eu busquei muito material. Eu me lembro que eu catava. Sabe qual foi um autor que eu busquei muito naquela época? O Frei Beto. O Frei Beto tinha vários livros de Moral e Cívica e OSPB muito bons! Onde ele trazia textos de Ciências Sociais importantes, até para discutir Democracia. Então, naquele contexto de abertura lenta e gradual, eu acho que era importante discutir essas coisas.(OLIVA et al., 2017, p. 12)

Posteriormente, depois da obrigatoriedade de ensino de Sociologia nas escolas do estado do Rio de Janeiro, em 1989, Fátima assumiria outra vaga na rede estadual, mas para lecionar esta disciplina em outra escola, no bairro de Vila Isabel, o Colégio Estadual João Alfredo. Ali trabalhou com turmas de ensino regular e formação de professores.

Fátima entende que o seu trabalho em sala de aula se definiu pela adoção de uma “metodologia ativa”. Atribui essa característica aos anos trabalhados na pré-escola:

Eu me lembro que lá no Ensino Regular, eu fiz com eles uma peça, em que a gente trabalhava até com a questão das drogas na juventude, e eles chegaram a fazer uma representação... Com luz, com música, e foi muito interessante, porque a partir da arte, a partir de esquetes, da dramatização de esquetes, a gente ia falando sobre o que é a própria adolescência, os próprios conflitos da juventude (OLIVA et al., 2017, p. 10).

Constata-se que, antes mesmo de ingressar como docente no Colégio Pedro II, Fátima possuía larga experiência no magistério, tanto no ensino de Sociologia quanto em outros níveis de ensino, como a pré-escola e a educação infantil. É possível afirmar até que sua aproximação com a Sociologia se deu em virtude da sua formação prévia na escola normal e do interesse que tinha pela educação escolar.

Em 1994, ela ingressou no Colégio Pedro II através de concurso público, junto a outros docentes licenciados em Ciências Sociais. Ela sublinha que esses professores formavam um “grupo de sociólogos”. Em sua fala, a ênfase em tal identificação serve para contrastar aquele

grupo do restante do departamento onde iriam trabalhar, onde eram raros os profissionais com formação específica em Ciências Sociais: “O grupo de 1994 é um grupo de sociólogos, que encontra um grupo mesclado, sem formação específica...” (OLIVA et al., 2017, p. 11)

Como anteriormente apresentado, com o fim de EMC e de OSPB, o Departamento de Educação Comunitária (DEC) deu lugar ao Departamento de Sociologia, que, além de ser responsável por ministrar Sociologia no 2º grau, ainda ministrava Educação para a Cidadania nas turmas de 1º grau. Era sobretudo nesta disciplina que atuavam os professores remanescentes da extinção do DEC. Mas não eram apenas estes professores que ministravam a disciplina; os sociólogos, recém-chegados, também assumiram aquelas turmas e, na avaliação de Fátima, deram início a uma “ocupação”:

Quando nós entramos em 1995, a chefe de departamento na época tinha criado Educação para a Cidadania, para absorver os professores que davam Educação Moral e Cívica e OSPB. Então essa nova disciplina, Educação para a Cidadania, é que foi ocupada por esses novos professores, com o conteúdo de Ciências Sociais. A gente ocupou essa disciplina, demos uma dignidade à Educação para Cidadania. (OLIVA et al., 2017, p. 12)

Era inevitável trabalhar com as turmas de 1º grau. Como a disciplina Sociologia estava presente apenas em uma série do 2º grau, os professores do departamento tinham que lecionar “Educação para Cidadania” de modo a completar sua carga horária de trabalho:

A gente vai ter que dar educação para a cidadania. Educação para a cidadania! A gente faz um concurso para Sociologia e política e encontramos essa disciplina. Só que a gente encontra essa disciplina com um mundo, aberta! E aí o que a gente fez? Enxertou com Ciências Sociais. Então isso foi um movimento desde 1995, de a gente referendar essa disciplina com Ciência Política, com Sociologia e com Antropologia. ...lá no Engenho Novo, eu tinha que pegar, não tinha espaço, quer dizer... a gente dava 24 tempos muitas vezes. Então pegava o ensino médio - só tinha uma série. Então não tinha escapatória (FERREIRA, 2018).

Embora os cientistas sociais tenham estranhado aquela disciplina, o sentimento de aversão à “educação para a cidadania” os precedia: como apresentado anteriormente, o seu ensino era visto como uma prática caudatária da Ditadura Militar, além de não estar fundamentado cientificamente. Era necessário, pois, combater a visão depreciativa sobre o ensino para a cidadania:

Quando eu assumi a gestão do departamento, eu logo percebi que o departamento era visto como uma coisa menor, tinham alguns relatos de professoras de Biologia dizendo que a gente era, sei lá, era alguma coisa acessória, entendeu? Isso me indignava, e indignava os meus pares também, (OLIVA et al., 2017, p. 15)⁹⁸.

⁹⁸ No capítulo anterior, a professora Maria Lúcia Pandolfo indicou que a criação de projetos de iniciação

Enquanto a disciplina foi nomeada Educação para a cidadania, sofremos críticas internas advindas principalmente do chefe do Departamento de Geografia à época. Éramos acusados de manter resquícios da ditadura numa referência à disciplina imposta pelo Decreto lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 - Educação Moral e Cívica (FERREIRA, 2015, p.5).

Os cientistas sociais depararam-se com a necessidade de ministrar uma disciplina para o ensino fundamental. Como fazê-lo? Este trabalho apontará aquelas ações que, da perspectiva de Fátima, contribuíram para compor o que ela denominou como a “ocupação” por aqueles agentes, isto é, basicamente a mobilização das Ciências Sociais em um espaço originalmente destinado ao ensino para a cidadania.

Destaca-se, em primeiro lugar, a aplicação de uma metodologia de aula pautada em debates a partir de temas socialmente relevantes:

Eu me lembro que, na época, tinha uma campanha de uma ONG chamada Viva Rio, que era sobre o desarmamento – era “Desarme-se” – e eu pedi para os meus alunos buscarem essas campanhas, buscarem esses movimentos sociais, aí um dos grupos foi no Viva Rio. Chegaram lá no Viva Rio. Quem era o grande líder do Viva Rio? Era o Rubem Cesar Fernandes. Rubem Cesar Fernandes estava lá, grande antropólogo, e tinha um jornalista da TVE. Aí a minha aluna chegou lá e falou assim “ah, eu queria saber, conversar sobre esse movimento do desarmamento, eu sou de uma matéria, Educação para a Cidadania.” E o Rubem Cesar “Educação para a Cidadania? Que escola é essa?”, e ela falou que era o Colégio Pedro II, “que disciplina é essa? Eu quero muito falar com a sua professora!” A minha aluna chegou no outro dia de aula e falou assim “professora, o Rubem Cesar Fernandes quer falar com a senhora”... E, de fato, eu atendi um telefonema na escola, que era do jornalista, o jornalista da TVE queria fazer um programa comigo. E eu marquei, ele foi fazer esse programa. Eu estava em movimento com a turma fazendo uns esquetes, que eu adorava fazer, ele filmou aquilo tudo, sabe? Era um esquete sobre violência urbana, sobre a questão do desarmamento... Esse programa rodou a TV Escola nacionalmente. Eu tenho uns parentes em Aracaju que me ligaram “ah, eu vi você na televisão!”... o programa é muito bom, ficou muito tempo no ar, muito tempo! O diretor geral do Colégio Pedro II viu o programa e ele ficou muito feliz... (OLIVA et al., 2017, pp. 12-13)

Como se pôde constatar da análise dos professores egressos do Departamento de Educação Comunitária, o apelo a temas socialmente relevantes também era uma prática nas aulas de OSPB. Tratava-se, portanto, de uma continuidade com uma metodologia de ensino consagrada antes do surgimento da disciplina “Sociologia”. Outra semelhança que aponta para uma permanência entre os dois departamentos é a abordagem da estrutura e do funcionamento do Estado nas aulas, assim como sublinharam os professores Livingstone e Maria Pandolfo:

...volta e meia, os conservadores falam: “ah, tem que ter uma disciplina. Volta Moral e Cívica!”. De vez em quando você tem que conversar com pessoas saudosistas, que falam de Moral e Cívica. Eu acho que a gente preenche um espaço positivo dessa

científica influenciou positivamente na maneira como a disciplina era vista dentro do CPII. Ver-se-á com mais detalhes esse processo na seção com o depoimento da professora Janecléide.

disciplina, na medida em que a gente tá falando de Ciência Política, de conceitos básicos de Estado... por exemplo, a gente falava nessa disciplina sobre os poderes. Então não tinha um menino de 10, 11 anos que não soubesse o que é poder Legislativo, o que é um deputado, o que precisa para ser senador... *“Olha, o senador fica mais tempo!”*. Sabe? *“Tem que ter 35 anos”*. Eu me lembro de estar discutindo isso com essas crianças, entendeu? Acho que isso é importante.

É preciso notar que, se, por um lado, o uso de debates e o apelo a temas candentes não distinguiam uma prática pedagógica propriamente sociológica na escola, por outro lado, garantia ao menos visibilidade perante os colegas professores e os gestores do CPII. No contexto de redemocratização, o debate sobre acesso à cidadania e sobre a participação política adquiriu apelo midiático e se fez presente através de diversos temas, tais como o desarmamento civil, a epidemia de AIDS, a violência urbana etc. A disciplina Educação para a Cidadania não se furtou a levar tais assuntos para a escola, o que, conseqüentemente, deu visibilidade ao trabalho dentro da instituição. Reitera-se que isso reforça a hipótese de que o processo de redemocratização animou um ensino voltado para a cidadania e, por conseguinte, contribuiu para o fortalecimento do ensino dos conteúdos das Ciências Sociais na escola.

Em segundo lugar, outra ação para legitimação das Ciências Sociais foi o controle sobre o processo de seleção de professores. Desde meados dos anos 1980, o Departamento é chefiado por cientistas sociais. Em um processo que vai se acentuar nos anos 1990, os processos seletivos de docentes teriam sido conduzidos por bancas compostas exclusivamente por cientistas sociais, os quais, por sua vez, selecionaram apenas licenciados em Ciências Sociais para trabalhar no CPII⁹⁹. À medida que, por um lado, os professores mais antigos se aposentavam e, por outro lado, a escola se expandia, crescia a necessidade de mais professores para compor o departamento de Sociologia. Todavia, a escola não realizava concursos públicos, o que implicou um grupo reduzidíssimo de professores efetivos à frente do departamento. Como a chefia de departamento era ocupada por cientistas sociais, isso garantia que, nos processos seletivos, os professores substitutos também possuíssem a licenciatura em Ciências Sociais:

...nós ficamos muito tempo sem professor efetivo. Chegou um momento em que a gente tinha a maioria dos professores substitutos, contratados, e pouquíssimos efetivos. Nós desenvolvemos uma maneira de selecionar tão boa, que a gente só teve professor muito bom como substituto (OLIVA et al., 2017, p. 19).

⁹⁹ Para o presente trabalho, não foi possível realizar um levantamento das bancas e dos aprovados nos processos seletivos. Embora careça de lastro documental, a suposição de que se contrataram apenas licenciados em Ciências Sociais é fortemente reforçada pelos depoimentos. No que diz respeito aos concursos públicos, todos os docentes aprovados desde a criação do Departamento de Sociologia e Educação Comunitária eram cientistas sociais.

Ao longo dos anos 1990 e 2000, o departamento de Sociologia se esvaziou. Isso aconteceu devido à saída por aposentadoria dos professores mais velhos, antigos membros do departamento de educação comunitária e sem formação específica em Ciências Sociais. E ocorreu também porque a escola se expandiu, com a criação de novas unidades, sem, no entanto, realizar concursos públicos para suprir a carência de professores. Tal esvaziamento poderia implicar a redução da oferta das disciplinas dos ensinos fundamental e médio, ou até mesmo a extinção delas, assim abrindo espaço na grade curricular da escola. É possível supor que, por trás da visão depreciativa que muitos professores e gestores reproduziam sobre a Sociologia, tinha lugar uma disputa por aumento de carga horária de outras disciplinas. Entretanto, no CPII, a representação departamental na congregação garantia que o chefe do departamento defendesse o trabalho dos professores perante os pares de outras disciplinas. Essa possibilidade regimental garantiu que, na disputa por espaços da grade curricular, uma disciplina não obrigatória ainda tivesse lugar.

O que os professores do departamento de Sociologia fazem? A mudança do nome da disciplina é apenas expressão superficial de um projeto de ocupação dos espaços em disputa. As chefias brigam nas instâncias superiores para apresentar a fundamentação teórica e pedagógica do seu trabalho, além de controlar a contratação de novos docentes.

A partir do depoimento da professora Fátima, nota-se o orgulho que sente ao falar do trabalho do departamento. Contudo, ao mesmo tempo que seu depoimento exalta esse coletivo, ela não deixa de salientar que a qualidade do trabalho se relaciona às condições de trabalho propiciadas pela instituição – o que não deixa de ser ambíguo, pois os professores também são muito críticos em relação à escola e a seus gestores. Em comparação com o ensino de Sociologia país afora, o trabalho no CPII se desdobra com características que o tornam privilegiado: são dois tempos regulares de oferta da disciplina na grade curricular; todos os professores são licenciados em Ciências Sociais; os docentes reúnem-se semanalmente para discutir o ensino da disciplina. Trata-se, portanto, de mostrar que são necessárias algumas mínimas condições de trabalho para que o ensino de Sociologia realize seu potencial na escola básica.

Essa percepção fica evidente quando a professora assinalou que, durante a sua gestão à frente do departamento, estimulava os professores a participar de congressos e seminários de pesquisa, apresentando sua prática de ensino e reflexões sobre o ensino, o que contribuiu para, em sua avaliação, estabelecer a instituição como uma força regional do ensino de Sociologia. Estimular talvez seja um termo inadequado, pois Fátima atribui a essa participação características de um dever, de uma missão: do seu ponto de vista, dadas as condições apresentadas pelo departamento, a participação nesses eventos era praticamente uma obrigação.

Aqui era uma equipe formada em Sociologia, muitos já pós-graduados, alguns doutores na época... Então, nós tínhamos condições de mostrar para a comunidade regional do Rio de Janeiro, e também nacional, o que se consegue fazer em Sociologia, tendo as condições. O que que a gente queria. E quais eram as condições? Dois tempos semanais, no mínimo. Coisa que, na implementação da disciplina nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, a gente não tinha. Nem se você for para o nível nacional, não tem. Você não tem, garantido, que são professores de Sociologia que estão dando Sociologia nas salas de aula do Brasil. Então, a minha convicção é que os professores do Colégio Pedro II precisam assumir esse protagonismo. (OLIVA et al., 2017, p. 20)

É necessário apontar que o reconhecimento da nova disciplina ocorre tanto no plano simbólico, no que diz respeito à mudança do nome para designar uma prática comum àqueles professores, quanto nos retornos materiais obtidos na instituição. São ganhos que ocorrem *pari passu*. Em relação ao incômodo com os títulos “educação para a cidadania” e “sociedade e cidadania”, tratou-se inúmeras vezes ao longo desse texto. Já em relação aos aspectos materiais desse processo de “ocupação”, é preciso destacar a adoção dos livros didáticos (e, posteriormente, a produção de um livro didático), bem como a expansão da disciplina na grade curricular da escola¹⁰⁰. A luta pela “dignidade” da disciplina não era uma disputa simbólica superficial, através da qual a mudança do título satisfizesse os agentes envolvidos no pleito.

Então a disciplina Educação para a Cidadania foi crescendo, ela foi se fortalecendo. E quando a Maria Lúcia, que era chefe do Departamento de Sociologia saiu em 2006, a gente já tinha conseguido a inclusão da disciplina em mais uma série. Porque nós tínhamos duas séries do ensino fundamental com Educação para a Cidadania, depois Sociedade e Cidadania e depois Ciências Sociais. Tinham dois anos: na quinta série e no oitavo ano. Quando ela saiu, a gente tinha conseguido um a mais, aí ficamos no sexto, no sétimo e no oitavo (OLIVA et al., 2017, p. 13)

5.4. Janecleide Moura Aguiar

Como muitos da geração de professores de Sociologia dos anos 1990, Janecleide Aguiar (conhecida simplesmente pela abreviação “Jane”) nasceu nos anos 1960, em um período político turbulento da história brasileira. Ela veio ao mundo em 1968, na cidade de Surubim, interior de Pernambuco. Seu pai foi bancário e a mãe, dona de casa. Ainda que tenha origem nordestina, Jane pouco se recorda da infância naquela região, pois sua família migrou para o estado do Rio de Janeiro quando ela tinha apenas três anos de idade. Eles se instalaram na

¹⁰⁰ Quando da criação do Departamento de Sociologia e Educação Comunitária, em 1993, as disciplinas eram duas, alocadas em três anos da educação básica: Educação para Cidadania, na 5ª e na 8ª série do 1º grau, e Sociologia, na 3ª série do 2º grau. Atualmente, também são duas disciplinas, porém distribuídas por seis séries: a disciplina de Ciências Sociais é ofertada entre o 7º ano e o 9º ano do ensino fundamental, além de a Sociologia estar nas três séries do ensino médio. No que pese o recente período de obrigatoriedade legal (2008-2015), atualmente não há qualquer normativa para a obrigatoriedade do ensino da disciplina.

Baixada Fluminense, no município de Nova Iguaçu, em uma parte que passou por um processo de emancipação e atualmente é a cidade de Mesquita.

Em sua formação familiar, os conflitos políticos do país não eram tema de debate. Seus pais não tinham histórico de engajamento político e, por isso mesmo, ela não teve contato com uma visão crítica acerca do momento político enfrentado pelo Brasil. Pelas suas recordações, a maior preocupação sempre foi o sustento da família a partir de orçamentos exíguos, isso em um contexto de inflação galopante e recessão econômica (AGUIAR, 2020, p.8).

Sua vida de estudante foi quase toda em escolas públicas. Interessava-se pelas humanidades e por ciências. Era uma leitora voraz de obras nacionais e internacionais e gostava de escrever redações. Começou a se interessar por política ainda nos anos 1980, no contexto da redemocratização do país. Tornou-se ávida por compreender a realidade política, embora isso não tenha passado de uma inquietação intelectual e não se transformou em militância política.

Sua primeira opção de carreira foi a Farmácia, tendo cursado os primeiros anos do curso na UFRJ, depois de ser aprovada no vestibular para o ano de 1987. Depois de algum tempo no curso de Farmácia, repensou sua escolha de carreira, pois não se identificou com os estudos naquela área. De acordo com Jane, a pesquisa científica que realizava não tinha um significado.

Claro que quando você pensa uma questão e um problema nas Ciências Sociais, claro que também tem um tempo de você pensar, desenvolver uma técnica de pesquisa, escolher uma técnica de pesquisa ou formular um questionário, uma coisa dessa natureza. Só que lá o fazer pesquisa, para mim, era uma coisa que não me causava prazer nenhum, porque o resultado que tinha o experimento era uma coisa que não tinha significado para mim, ali. Pode ser que em algum momento, se eu tivesse continuado a fazer aquilo, se eu tivesse de alguma maneira canalizado para alguma pesquisa que tivesse, digamos assim, um impacto na sociedade, e que eu percebesse isso...(OLIVA; AMARAL, 2019, p. 11).

Aos poucos, amadureceu a ideia de mudar para o curso de Ciências Sociais, uma possibilidade cogitada ainda no ensino médio e revivida com mais intensidade à medida que se desencantava com o curso de Farmácia. Seu interesse pela Sociologia remonta à época do pré-vestibular, por influência de um professor que, apesar de lecionar geografia, era formado em Ciências Sociais. Antes mesmo de entrar na universidade, teve contato com autores como Karl Marx e Eduardo Galeano. Leu e ficou impressionadíssima com “*As veias abertas da América Latina*”. Assim, enquanto estudava Farmácia, puxava disciplinas no IFCS, processo que aumentou sua identificação com a área. Conseguiu transferir de curso no final de 1989.

Foi estudar no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, uma experiência que definiu como transformadora. Adorava ficar estudando nas bibliotecas, em especial no Real Gabinete Português de Leitura, prédio histórico vizinho à sua faculdade.

E, de fato, o curso do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) conseguiu superar todas as minhas expectativas! Imagine a experiência impactante e transformadora: começar estudando Antropologia com Yvonne Maggie, Sociologia com Michel Misse, Ciência Política com Charles Pessanha. Em um período com acontecimentos emblemáticos também na esfera mundial – como o Massacre na Praça da Paz Celestial e a Queda do Muro de Berlim –, eu estava verdadeiramente maravilhada com o curso. Com os temas e questões, além dos referenciais teóricos que abririam horizontes de reflexão sobre a realidade (AGUIAR, 2020, pp. 9-10).

Seu período de graduação coincide com o então recém-criado Laboratório de Pesquisa Social (VILLAS BÔAS, 2003). A introdução à pesquisa foi precoce, ainda no primeiro ano de curso:

E aí eu fui, entre o final do primeiro período e o início do segundo, trabalhar nessa pesquisa sobre migração nordestina no Rio de Janeiro. E, assim, foi muito curioso. Foi meio que, não sei se por acaso, não sei se o acaso existe, mas a vaga que surgiu de pesquisa foi para fazer parte desse grupo, que na época era uma professora francesa, Marie France Garcia, e uma professora argentina chamada Beatriz Heredia, que estudava as feiras no Nordeste. Eu nunca tinha feito pesquisa na minha vida, não sabia ler francês e grande parte das leituras era em francês, e fui ler em francês assim mesmo e era desse jeito que funcionava (OLIVA; AMARAL, 2019, p. 12)

Entre 1989 e 1992, participou de projetos de pesquisa que dialogavam diretamente com o passado de migrações da sua família: *Lideranças Sindicais Rurais Femininas na Paraíba*, sob orientação da professora Marie France Garcia; e *A Formação da Classe Trabalhadora no Rio de Janeiro: o caso dos migrantes nordestinos*, sob orientação das professoras Marie France Garcia e Beatriz Maria Alásia de Heredia (AGUIAR, 2020, p. 10).

Durante o curso, não cogitava o magistério das Ciências Sociais. Esse campo de atuação tornou-se uma possibilidade apenas depois que Jane concluiu o seu bacharelado. Ela diz que o magistério era uma carreira estereotipada por colegas e professores da faculdade (AGUIAR, 2020, p. 12). Dessa forma, ela não participou das discussões pela obrigatoriedade da disciplina no currículo da rede estadual, capitaneadas pela APSERJ, mas se recorda de cartazes e assembleias que ocorreram no IFCS. Concluiu a licenciatura em Ciências Sociais em 1993.

Ao mesmo tempo que estudava as disciplinas pedagógicas necessárias à licenciatura, Jane não se afastou da pesquisa. Ela obteve uma bolsa de aperfeiçoamento do CNPq na Escola de Serviço Social da UFRJ naquele mesmo ano. E, em 1995, quando já estava trabalhando como professora, conseguiu uma vaga de assistente de pesquisa no Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), onde estudou um movimento social de bairro em Nova Iguaçu e suas iniciativas na comunicação popular, o que, aliás, incentivou a sua pesquisa de mestrado. Ainda cursaria o doutorado em Psicologia Social, entre 2012 e 2016.

Seu começo no magistério foi na rede estadual de educação, como professora de um ginásio público, o GP 358, em Nova Iguaçu em 1994. Lá lecionou Sociologia e participou de oficinas interdisciplinares. Trabalhou cerca de um ano naquela escola, pois logo foi aprovada no concurso para docente do Colégio Pedro II.

Vê-se que antes de entrar no CPPI, Jane foi mais uma estudante a procurar nas Ciências Sociais um curso onde pudesse expressar e desenvolver suas inquietações intelectuais, possibilidade que, a seu ver, não era factível com a formação preconizada pelo curso de Farmácia, sua primeira opção de carreira, logo abandonada. Nas Ciências Sociais, sua introdução à pesquisa foi precoce e consistente, tendo ocorrido num período de institucionalização do Laboratório de Pesquisa Social no IFCS/UFRJ. Participou de vários projetos durante a graduação e posteriormente deu prosseguimento à prática de pesquisa no terceiro setor, assim como no mestrado e no doutorado, embora não de forma linear e contínua. O magistério surgiu como uma possibilidade talvez não cogitada no início do curso, teve breve experiência como professora na rede estadual de ensino.

Quando do ingresso no Colégio Pedro II, em 1995, após ter sido aprovada em concurso público, Jane estranhou o departamento de Sociologia e educação comunitária. Era um coletivo heterogêneo, composto por professores com diversas formações. Ela teve a impressão de um grupo fragmentado, uma vez que cada professor atuava isoladamente, sem troca de experiências. Embora sob um mesmo departamento, não se verificava o hábito de conversar a respeito do trabalho com os alunos ou sobre propostas de novas intervenções para as aulas. O diálogo era muito difícil, tanto por uma questão geracional (muitos professores logo se aposentariam) quanto pela diferença entre suas formações. Dentre os colegas de trabalho, Jane chegou a dividir o trabalho nas turmas de ensino fundamental com uma professora que era da área de Química.

tinha uma professora que era de Química, ela pegava aquilo ali, e talvez o aluno, o estudante, tivesse muito mais condição de entender todo esse processo do que exatamente aquela professora de Química, que você tinha que pegar muito leve ali, pra não ferir, era muito complicado às vezes chegar nesse nível e falar “vamos melhorar esse material, vamos mudar essas provas” e às vezes isso causava uns tensionamentos, causava uns problemas e a gente tinha que ter bastante cuidado, porque em um trabalho de equipe a gente não podia ferir essas pessoas a tal ponto que depois a gente não pudesse continuar trabalhando com elas. Então teve também esse momento de transição entre aposentadorias desse grupo, de alguns desses que não tinham formação específica... (OLIVA; AMARAL, 2019, pp. 19-20)

Notou que os professores apresentavam uma mentalidade estritamente escolar. Os professores cumpriam apenas suas obrigações de dar aula e tinham, por exemplo, uma postura acrítica diante dos manuais didáticos, como as apostilas que circulavam entre eles.

...então tinham umas apostilas que, quando a gente chegou lá, já existiam, já haviam sido produzidas e a gente discutia muito menos, trocava menos essas experiências dentro do próprio Departamento, eu acho que pensando na forma como hoje a gente se estrutura, aquele momento inicial era mais uma coisa tipo voo solo, carreira solo, que cada um acabava fazendo. E é claro que quando você encontrava alguém da sua geração dentro de uma mesma unidade – na época não se chamava campus, era unidade – você não se sentia tão sozinho, porque de alguma maneira ele compartilhava com você aquela experiência (OLIVA; AMARAL, 2019, pp. 18-19).

A impressão era de uma espécie de “inércia pedagógica”, na qual os docentes se acomodavam com orientações pré-definidas, em franco contraste com a expectativa desenvolvida pelos docentes recém-ingressos na instituição.

Eu acho que esses professores que já estavam no departamento, eles queriam continuar a fazer as coisas que já faziam, quer dizer, eles não queriam ler coisas novas, ter que pensar em mudar o material, mudar o livro, então esse tipo de demanda desse grupo que entrava, era uma demanda que causava uma certa, eu diria, causava um certo desconforto nesse grupo. Na verdade, eles queriam continuar mantendo essa estrutura, pelo menos eu percebia dessa forma, não existia por parte de quem já estava aqui, digamos assim, uma disposição para incorporar isso. O que acontecia às vezes, se você desenvolvia um material e trazia aquilo pronto, beleza, funcionava... (OLIVA; AMARAL, 2019, pp. 19-20)

Não se pensavam atividades educativas fora do espaço da sala de aula, o que claramente confrontava a cultura de pesquisa na qual os docentes recém-chegados se socializaram e a qual pretendiam reproduzir na escola. Como resultado dessa mentalidade na época, não havia incentivo à formação pós-graduada. As pessoas ficavam descontentes caso algum professor conciliasse o trabalho com um mestrado ou um doutorado e não havia uma preocupação em compatibilizar ou flexibilizar a carga horária na escola. Se atualmente o departamento incentiva os professores a cursar mestrado e doutorado, coordenando licenças, à época do seu ingresso, ocorria o contrário.

eu acho que existia, por partes de alguns, um certo descontentamento em relação ao fato, por exemplo, de coisas que hoje a gente fala “o Carlos está fazendo doutorado, o José está fazendo doutorado, precisa ter um horário que seja mais adequado”, então esse tipo de prerrogativa era uma coisa que gerava um descontentamento naqueles que estavam quando a gente chegou, esse grupo que chegou e que estava fazendo uma formação acadêmica, que, de forma conjugada com sua atividade profissional, aquilo gerou um descontentamento naquele grupo que estava ali e que achava que tinha que estar ali só para pensar as aulas, e aí acabou a aula, eu vou embora, não tinha essa cultura (OLIVA; AMARAL, 2019, p. 18).

A seu ver, o departamento não apresentava uma organicidade. O sentimento de solidariedade se constituía entre os professores da mesma geração e de mesma formação.

a gente virava meio troça dos outros colegas, das outras disciplinas, principalmente da História. O pessoal de História olhava para a gente e acho que eles acabavam confundindo, porque como o nosso departamento era um amontoado de pessoas com formações bem distintas, eles achavam que todos ali tinham aquela mesma caracterização, aquela formação, então às vezes a gente sentia um certo preconceito dos colegas em relação a esse grupo que era muito heterogêneo, e acabava que todo mundo era visto daquela forma. (...) E é claro que quando você encontrava alguém da sua geração dentro de uma mesma unidade – na época não se chamava campus, era unidade – você não se sentia tão sozinho, porque de alguma maneira ele compartilhava com você aquela experiência (OLIVA; AMARAL, 2019, pp. 18-19).

Com a chegada dos novos professores, notava-se um mal-estar no departamento de Sociologia e educação comunitária. Os recém-chegados estavam em posição desconfortável, o que parecia ser resultado de diferenças geracionais e de formação dos professores. Esse desconforto era reforçado pela prática personalista da gestão da escola, que privilegiava os professores mais antigos em detrimento dos mais novos. Nos primeiros anos, Jane ficou lotada na unidade São Cristóvão, mas tinha que complementar sua carga horária nas unidades Engenho Novo e Tijuca, perfazendo um total de 24 tempos semanais, ao passo que os professores mais antigos gozavam de privilégios, como a lotação exclusiva em uma unidade ou até mesmo carga horária reduzida. Com essa carga horária, era inevitável lecionar “educação para cidadania” e ter que conviver com os antigos docentes de EMC e de OSPB.

Sua primeira impressão foi a de um grupo fragmentado, mas de certa proximidade entre os professores de mesma formação, como se viu previamente através do depoimento da professora Pandolfo e do professor Livingstone, que apontavam, cada qual em unidade diferente, para certa coesão entre os docentes da disciplina de OSPB. De acordo com o depoimento de Jane, os cientistas sociais da geração de 1994 viram-se impelidos a enfrentar e superar determinados consensos obtidos pelos docentes mais antigos: como a cidadania como objetivo de formação dos estudantes, bem como a ausência de fundamentação científica da disciplina. Essas questões resultavam em um mal-estar provocado pela troça dos colegas de outras equipes. Então tornou-se necessário, na avaliação dos cientistas sociais, afirmar o seu lugar na grade curricular, justificar sua presença na escola. Essa ação se tornou possível devido a tarefas previstas pelo regramento da escola, como as reuniões pedagógicas semanais, as quais intensificaram um movimento de troca de experiências e de produção de materiais didáticos fundamentados nos conceitos das Ciências Sociais. No entanto, ainda assim, a desconfiança sobre o trabalho do departamento não foi superada completamente.

Para aquele grupo de professores, oriundo do concurso de 1994, parecia implícita a tarefa de produzir materiais didáticos, com base em conceitos, categorias e referenciais teóricos do campo sociológico. Era um desafio ainda mais delicado, no sentido de superar as desconfianças do grupo original, ainda muito influenciado por uma tradição de lecionar conteúdos no formato da disciplina de OSPB. Além da Sociologia, disciplina localizada apenas na última série do 2º grau, o Departamento também inaugurou uma etapa de substituição da disciplina “Educação Moral e Cívica” por outra nomeada de “Educação para a Cidadania” (...) Mesmo com essa modificação na nomenclatura, o lugar da disciplina no imaginário institucional já estava delimitado. Assim, mesmo com parte do corpo docente renovado e com a criação de materiais didáticos fundamentados em referenciais sociológicos, o grupo era muitas vezes identificado por colegas de outros departamentos como “herdeiro da tradição doutrinadora”. Como se a nossa presença acionasse uma memória associada ao período sombrio e ainda recente da Ditadura Civil-Militar (AGUIAR, 2020, p. 16).

Uma das formas de levar os conhecimentos do campo das Ciências Sociais às aulas na educação básica era o uso de temas motivadores, o que parece ter constituído uma praxe não apenas entre os cientistas sociais, como também entre os antigos membros do DEC. Em 1996, o seu primeiro ano letivo desde o início na escola, Jane se recorda de preterir o planejamento de conteúdos em favor da abordagem de temas. A relevância social de alguns assuntos era oportunidade para mobilizar a atenção dos alunos para a importância de teorias e conceitos da Sociologia na interpretação da realidade.

Lembro da comoção causada pelo Massacre de Eldorado dos Carajás, na sociedade brasileira, na sala dos professores e no espaço da sala de aula. Naquele momento, percebi que o planejamento das aulas, registrado no meu caderno de capa dura, deixava de fazer sentido, para ganhar espaço um tema que estava sendo intensamente debatido em diferentes contextos. Conceitos como poder, política, dominação, autoridade, legitimidade e Estado surgiam como formas de produzir análises sobre a realidade social, embasadas em referenciais teóricos do campo sociológico (AGUIAR, 2020, p. 18).

No entanto, na interpretação dos demais membros da geração de 1994, não foi propriamente a didática da disciplina que teria mudado o seu estatuto perante a comunidade escolar. O que parece ser central ao depoimento de Jane, pois conferiu sentido à sua identidade como professora de Sociologia e contribuiu para questionar as expectativas institucionais sobre o trabalho do departamento, foi o recurso à pesquisa na educação básica. Isso se deu em articulação com instituições externas ao CPII e se desdobrou em projetos institucionais de iniciação científica.

Entre 2000 e 2001, junto ao professor Felipe Bon, Jane coordenou uma pesquisa sobre a Feira de São Cristóvão, polo popular de culturas nordestinas localizado em um pavilhão vizinho à unidade no bairro homônimo. Os estudantes do terceiro ano do ensino médio aprenderam técnicas quantitativas e qualitativas de pesquisa. Foram a campo investigar as

representações sobre a feira e sua relação com o bairro. Na medida em que os resultados do trabalho foram muito satisfatórios, os professores pediram autorização para que a avaliação se desse através dos relatórios de pesquisa, portanto fora da “sacralizada semana de provas” (AGUIAR, 2020, p. 22). Os resultados dessa pesquisa foram apresentados na I Semana Nacional de Ciência e Tecnologia.

À época, o setor de pesquisa, extensão e cultura da escola mapeou as práticas de pesquisa realizadas na instituição e articulou um contato com o Museu de Astronomia (MAST) e a sua Coordenação de Educação em Ciências (CED), de onde Jane conheceu a educadora Maria das Mercês Navarro Vasconcellos. Nunca se formalizou uma parceria institucional entre o CPII e o MAST. Como consequência dessas iniciativas, Jane e um grupo de professores em regime de dedicação exclusiva conceberam a criação da Iniciação à Pesquisa Científica em Sociologia (IPCS). A seu ver, a parceria com o MAST foi uma oportunidade para “revitalizar suas práticas pedagógicas” e motivou, inclusive, a continuidade da sua qualificação acadêmica em nível de doutorado.

Outra parceria importante se deu com o grupo Tá na Rua (TnR). Jane assinala que, na unidade Centro, um grupo de estudantes interessado em linguagem teatral levou um ex-estudante, Alexandre Santini, para criar a Livre Oficina de Teatro (LOT), um espaço criado na escola com apoio do IPCS. Ao mesmo tempo em que se ofereciam oficinas de texto, voz e corpo, a professora da unidade realizava um trabalho de natureza sociológica relacionado com as atividades desenvolvidas.

Posteriormente, essa parceria se desdobrou em uma articulação com a Ação Griô Nacional, entre 2007 e 2008, uma política do Ministério da Cultura para estabelecer vínculos entre escolas e pontos de cultura¹⁰¹, para ampliar o acesso a ancestralidades e identidades brasileiras. Naquele ano, realizou-se uma atividade em que os estudantes faziam um percurso de uma região do entorno da escola, conhecida como Pequena África, em direção à unidade Centro. Acompanhados de mestres griôs, o grupo seguiu em cortejo cantando cantigas tradicionais, formando rodas e assistindo a encenações.

o cortejo subiu as escadas principais do prédio centenário, rasgando a tradição e criando um encantamento que nunca experimentei naqueles corredores... “Acorda

¹⁰¹ Os Pontos de Cultura são iniciativas culturais comunitárias, sem fins lucrativos, criadas a partir do Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura do Brasil, que foi lançado em 2004. Segundo a definição do próprio Ministério da Cultura, os Pontos de Cultura são “grupos, coletivos e entidades de natureza ou finalidade cultural que desenvolvem atividades culturais em suas comunidades”. Essas atividades incluem oficinas, cursos, exposições, apresentações de música, teatro, dança e outras manifestações artísticas, visando promover a diversidade cultural e o fortalecimento da identidade e das expressões culturais locais, valorizando as tradições e a participação da comunidade.

Maria Bonita/Levanta vai fazer o café/Que o dia já vem raiando e os griôs já estão de pé.” (Acorda, Maria Bonita- Antônio do Santos, ligeiramente modificada) (...) E os alunos despertaram, acompanhando o cortejo, fazendo roda, cantando as músicas, repetindo os versos, participando ativamente da aula-espetáculo realizada no pátio interno, com sua estrutura de teatro elisabetano. A narrativa dramática tinha em seu arco cênico um cordel envolvente, inspirado nos encontros entre Dom Obá e o Imperador Pedro II, especialmente durante as audiências realizadas aos sábados no Palácio da Quinta da Boa Vista. Pelo caminho da oralidade, o encontro entre ambos se reconstituía, dessa vez na Unidade Centro, localizada bem no entorno da região que hoje concentra o principal lugar de memória da população negra no Rio de Janeiro (...) Experiência marcante e profunda que as imagens e palavras não conseguem expressar. De qualquer maneira, o registro dessa caminhada se encontra presente nas minhas memórias mais inspiradoras... (AGUIAR, 2020, p. 26).

Embora essas iniciativas tenham sido bem-sucedidas, a própria Jane pondera que o seu reconhecimento não se deu sem sobressaltos. Em virtude de entreves burocráticos institucionais, o CPII não formalizou a parceria com o museu de astronomia. Além disso, o IPCS nunca dispôs de espaço físico para o seu funcionamento, a despeito de inúmeros pedidos do departamento de Sociologia. Posteriormente, apesar de ela ter coordenado um projeto interdisciplinar sobre educação ambiental em uma área verde da unidade São Cristóvão, a escola designou aquela área como exclusividade do Departamento de Biologia e Ciências (AGUIAR, 2020, p.28). Na interpretação de Jane, essas resistências podem se relacionar com a dificuldade de conceber a cientificidade da Sociologia:

E a gente teve algumas dificuldades também, a gente está dentro de uma instituição que olha para a Ciência, quer dizer, e a Ciência é quase um sinônimo de Ciências Naturais. Inclusive foi uma coisa polêmica quando a disciplina [no Ensino Fundamental] deixou de ser Educação para a Cidadania, Sociedade e Cidadania, e quando ela passou a receber essa nomenclatura de Ciências Sociais, para marcar o fato de que o que a gente produz desde o Ensino Fundamental tem esse lastro da Ciência. Na época: “não, por que não pode ser Sociologia também?”. Então acho que essa escolha do nome tem a ver com o fato da gente querer marcar o espaço da Ciência pensando nessa perspectiva da Sociologia, das Ciências Sociais, da Antropologia, da Ciência Política (OLIVA; AMARAL, 2019, pp. 21-22.)

Como, a partir dessas considerações, refletir acerca de sentidos pedagógicos do ensino de Sociologia na educação básica? Uma disciplina que questiona convenções escolares, instituindo novas práticas pedagógicas, como diferentes métodos de avaliação e a iniciação à pesquisa científica. As práticas delineadas por Jane apontam para a centralidade na aprendizagem dos estudantes, que podem se tornar produtores de conhecimento. Além disso, a disciplina está permanentemente preocupada com a relevância social do ensino e da pesquisa sem, contudo, perder de vista a reivindicação pelo reconhecimento de sua cientificidade.

5.5. Conclusões do capítulo

Para compreender a atuação dos professores do grupo do concurso de 1994, é necessário comparar seus perfis socioeconômicos e identificar os motivos pelos quais procuraram a formação em Ciências Sociais. Todos são oriundos de classes populares ou grupos médios urbanos, a maioria dos quais vem de famílias de trabalhadores assalariados. Nenhum deles declarou que, durante a infância e a juventude, passou por privações de ordem material. Mas, por outro lado, ninguém teve uma vida repleta de confortos.

Em comum a todos, a formação em Ciências Sociais, área procurada sem um interesse propriamente profissional, mas devido a uma afinidade difusa pela área de humanidades. Enquanto estudantes da educação básica, interessaram-se pelas disciplinas desta área, especialmente pela História – apenas Fátima teve oportunidade de estudar Sociologia em sua escola, pois fez curso de formação de professores. Para alguns deles, a escolha pela graduação em Ciências Sociais se deu em uma perspectiva de militância política. Dois depoentes cursaram outras graduações, desencantaram-se com os estudos, e decidiram-se enfim pelas Ciências Sociais.

Na formação superior, aparece com destaque a importância da iniciação científica e da formação pós-graduada. Isso não estabelece necessariamente um corte com a geração anterior de professores de OSPB no CPII. Sem exceção, todos os professores entrevistados – mesmo aqueles egressos do DEC – estavam mais ou menos imersos em uma cultura de pesquisa científica em virtude da sua formação superior ou pós-graduada. A professora Pandolfo e o professor Livingstone também tinham uma formação em pesquisa, no entanto não tomaram iniciativa – talvez porque ainda não dispunham de condições institucionais - de transformar a pesquisa em recurso didático-pedagógico e mecanismo de legitimação da Sociologia no CPII.

Os entrevistados destacaram que sua prática de ensino foi deficitária. Aprenderam a docência na prática. À exceção de Lier, todos os professores tinham experiência prévia na sala de aula, apesar de apenas Felipe e Fátima terem atuado no ensino de outras disciplinas, como História e OSPB.

Enquanto professores, mesmo antes do ingresso no CPII, defendiam um ensino crítico às ideias de senso comum e às instituições. Fátima destacou tensões vividas em sala de aula quando, por exemplo, houve a chacina da Candelária, em 1993, e teve que problematizar os preconceitos que apareceram nas falas das estudantes. Enquanto ensinava OSPB, preferia o manual de Frei Betto – como também era a preferência de Felipe e de tantos outros que ministravam OSPB à época -, que trazia conteúdos sobre temas sensíveis à democratização da

sociedade brasileira, como os movimentos sociais. Felipe, por sua vez, tinha um histórico de militância política, o qual se traduzia, em sala de aula, em um encaminhamento abertamente marxista de sua prática pedagógica.

Estabeleceram-se três pontos de análise na introdução desse capítulo. O primeiro deles dizia respeito ao papel da organização escolar – que previa reuniões pedagógicas regulares e uma estrutura departamental – no ensino de Sociologia. O que se depreende da fala dos entrevistados é que, de início, houve muitas dificuldades de entrosamento entre os professores recém-chegados e os antigos membros do departamento. Conquanto reconheçam que as reuniões pedagógicas tenham favorecido o diálogo entre os professores e, assim, as oportunidades de trocas de ideias didáticas, elaboração de materiais etc., essa aproximação entre os professores era possível apenas entre aqueles que compartilhavam a mesma formação e possivelmente identificavam-se como cientistas sociais.

E, em seguida, no que diz respeito ao segundo ponto de análise, que é a questão da identidade profissional entre os professores do departamento: o fator habilitação – isto é, a licenciatura em Ciências Sociais - forjava uma identidade profissional, a qual, por sua vez, aproximava os professores. Essa característica parece ter sido tão ou mais importante do que as características organizacionais e a estrutura departamental da escola.

A identidade de cientista social combinava-se a outros fatores, como a diferença geracional. Os professores mais antigos tinham outra visão a respeito da disciplina, especialmente sobre “Educação para Cidadania”, à qual atribuíam características de missão cívica, vista pelos colegas de outros departamentos como uma prática com ranço autoritário. É importante salientar que essa tensão não aconteceu apenas nos limites do CPII; tratava-se de um problema intrínseco daquelas disciplinas, sobretudo de EMC (CUNHA; GÓES, 1985).

Entre os cientistas sociais, havia a percepção de que faltava lastro conceitual àquela prática pedagógica. Procuraram enfrentar esse problema fazendo transposições didáticas dos conceitos da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia.

Um elemento que não estava previsto na análise foi uma espécie de inteligência política dos cientistas sociais, isto é, um *feeling* para conhecer e responder às condições institucionais. Essa atuação fica evidente por meio das falas dos ex-chefes de departamento, como Pandolfo, Fátima e Felipe. Em reuniões com outros departamentos, frequentemente tinham que defender o trabalho pedagógico do departamento, o que significava realizar apresentações dos trabalhos nas unidades, defender-se da acusação de doutrinação, defender carga horária dos membros do departamento etc. Em um período de esvaziamento de pessoal, agravado pelas aposentadorias e pela falta de concursos públicos, os cientistas sociais do CPII conseguiram estabelecer o

controle sobre as bancas de processos seletivos docentes, ficando à frente, de certa forma, da contratação de professores substitutos e temporários, garantido o ingresso de mais cientistas sociais no departamento – ainda que com vínculos trabalhistas precários. Um dos argumentos que aparece muito forte na fala dos entrevistados é o aumento do corpo docente permanente como fator determinante para que o trabalho de Departamento se tornasse mais robusto. Talvez tenham sido esses aspectos que Fátima quis ressaltar quando categorizou esse processo como “ocupação”. Além de reconhecimento simbólico, domínio e controle sobre recursos institucionais, os quais conferem poder de decisão ao Departamento de Sociologia.

Para não reduzir tal “ocupação” aos seus aspectos políticos e materiais, os depoimentos apontam para as lutas simbólicas travadas no âmbito do CPII. Os professores procuraram elaborar uma fundamentação pedagógica na busca pelo reconhecimento dos pares e na reivindicação pelo espaço na grade curricular.

Da fala de Fátima e de Felipe, suas experiências prévias como professores de outras disciplinas foram fundamentais para conhecer as características do conhecimento escolar legítimo. Práticas que estenderam ao ensino de educação para a cidadania e de Sociologia.

Entre tais práticas, destaca-se o recurso a temas socialmente relevantes, o que constitui um elemento de continuidade com o ensino de OSPB, mas, ao mesmo tempo, de legitimação das Ciências Sociais. Outro traço de permanência com aquela disciplina foi a utilização de conceitos sobre política, como a diferença entre Estado e governo, o funcionamento dos três poderes, o nepotismo.... Mas o que, aos olhos desses professores, distanciou o trabalho da “geração de 1994” dos grupos anteriores foi o recurso à pesquisa científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou refletir sobre um momento de institucionalização da Sociologia como disciplina escolar no Colégio Pedro II. Esse ciclo de consolidação da disciplina (1993-2008) oportunizou conhecer os agentes que protagonizaram o processo, que, nos depoimentos, direta ou indiretamente, enunciaram razões acerca de por que ensinar sociologia, para que ensiná-la e para quem.

Concluimos que, na perspectiva dos sujeitos de pesquisa, o departamento caminhou de uma disciplina normativa e prescritiva ao reconhecimento de uma expectativa do fazer científico. Ao fim da pesquisa, temos que ponderar os dois polos. Da parte do trabalho no Departamento de Educação Comunitária, os docentes não se reconheciam naquela expectativa institucional derivada das antigas “práticas educativas”, isto é, de formatação de comportamentos. Tanto Livingstone Silva quanto Maria Lúcia Pandolfo enfatizaram que o seu trabalho se norteava por um referencial científico. Já da parte da *geração de 94*, o reconhecimento do fazer científico não prescinde de objetivos educacionais, derivados de acordos políticos mais amplos, como a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. É assim que, por exemplo, confrontam-se com ideias de senso comum em sala de aula, assumindo abertamente o alinhamento a uma perspectiva dos Direitos Humanos e, como sublinhado pelo trabalho de Jane, o vínculo com a cultura popular e o compromisso de trabalhar pedagogicamente com saberes ancestrais.

Uma das hipóteses iniciais desta pesquisa era que as características organizacionais da escola favoreceram a coesão entre os cientistas sociais e, por conseguinte, a consecução de um projeto de afirmação da Sociologia.

Em primeiro lugar, a organização departamental foi um fator presente também no Departamento de Educação Comunitária, no entanto, como apontado nos capítulos 3 e 4, isso não desempenhou o papel de fortalecer vínculos entre os docentes e fomentar uma identidade comum. Podemos concluir que as características administrativas e organizacionais, apesar de interferirem positivamente no trabalho pedagógico, não tiveram isoladamente o poder de criar uma ação coletiva e, mais do que isso, um reconhecimento comum. Mesmo no DEC, o que parece ter sido esse elemento que faltava foi a formação em Ciências Sociais. Os seus diplomados, ou seja, os cientistas sociais já fizeram de OSPB um embrião de onde viria a surgir a disciplina Sociologia.

Em segundo lugar, a respeito da noção de projeto dos cientistas sociais, é preciso refletir sobre o significado desse termo. De início, em nossa apresentação, mencionamos que os

cientistas sociais da *geração de 94* avaliavam que esse processo de consolidação da Sociologia foi concebido de forma estratégica e por atores sociais - eles próprios - com poder de deliberação e decisão. Ora, a atuação dessa geração não seria possível sem a mobilização prévia dos egressos do DEC. E, além disso, pensando as ações apresentadas no capítulo 5, mesmo com o papel ativo dos cientistas sociais no processo - articularam-se com instituições externas à escola, controlavam as etapas dos processos seletivos, recusaram e mudaram o título da disciplina no ensino fundamental etc. É difícil conceber tais atitudes sem considerar a cultura científica nas quais foram socializados durante sua formação superior. Todos os entrevistados foram egressos dos cursos de Ciências Sociais dos anos 1980 e 1990 e foram iniciados na prática da pesquisa científica.

E, por fim, sobre a afirmação da Sociologia na escola, é preciso ponderar que, embora a disciplina se encontre em situação de legitimidade no currículo da instituição, em comparação com outras disciplinas, tal condição é precária e provisória. Pelos depoimentos do capítulo 5, fica a sugestão de que o CPEI teve dificuldades em reconhecer o estatuto científico da pesquisa em Sociologia, talvez por estar orientado por um paradigma ainda derivado das ciências naturais.

Feitas tais ponderações, há de se admitir um processo de mutação indiscutível. O departamento de Sociologia atualmente é um coletivo vultoso, formado por 44 docentes, em sua totalidade por licenciados em Ciências Sociais (RÊGO; MOSCA JR., 2020). E, como acentuado na apresentação, exerce papel relevante na comunidade epistêmica do ensino de Sociologia. As condições atuais resultam das ações prévias dos membros do departamento, nas quais se incluem, com destaque, a *geração de 94*.

Este trabalho endossa os apontamentos feitos pela bibliografia crítica ao ensino de Sociologia nos anos 1990. Os trabalhos de Mário Bispo dos Santos (2002), Amaury Moraes (2003), Flávio Sarandy (2004) e Kelly Mota (2005) investigaram os limites e as possibilidades do ensino da disciplina na escola, contribuindo para amadurecer, no campo das ciências sociais do Brasil, a percepção de que a formação para a cidadania não era suficiente para justificar o ensino de Sociologia. As Orientações Curriculares de Sociologia (OCES) apontaram para a importância de princípios epistemológicos – estranhamento e desnaturalização - como fundamentação da disciplina, além de enfatizar a importância da licenciatura em Ciências Sociais no magistério. Através dos depoimentos dos professores do CPEI, sobretudo daqueles da aqui chamada *geração de 94*, pudemos observar o mesmo movimento de crítica à formação para a cidadania e a necessidade de encontrar novos fundamentos sobre os quais apoiar as práticas pedagógicas da disciplina, tendo destaque a pesquisa científica. No microcosmo da

instituição, essa dinâmica foi favorecida por condições de trabalho favoráveis à troca de ideias pedagógicas, permitindo aos cientistas sociais acumular conhecimento e estabelecer as mediações pedagógicas necessárias para o reconhecimento da Sociologia como conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. M. de. *Memorial*. 2020. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2020.

BECKER, H. *Segredos e truques de pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 28, p. 123–145, 28 mar. 2021.

BOMENY, H. B. *Paraíso tropical: a ideologia do civismo na TVE do Maranhão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

_____. *Os intelectuais da educação*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONELLI, M. da G. *Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais: as ciencias sociais no sistema das profissões*. 1993. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em:

<http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=82169>. Acesso em: 2 nov. 2022.

BOTELHO, A. Sequências de uma sociologia política brasileira. *Dados*, v. 50, n. 1, p. 49–82, 2007.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. 8. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2015.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. . 1996.

BRASIL (ed.). *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. (ed.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

CIGALES, M. P. O ensino de sociologia e os sentidos pedagógicos. Em: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. DAS N.; CIGALES, M. P. (Ed.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 380–384.

COLÉGIO PEDRO II. *Plano Geral de Ensino*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1996.

CONTERATO, S. (ed.). *A profissão de sociólogo e sociologia no ensino médio*. Rio de Janeiro: Robson Achiamé Ed., 2006.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, p. 285–302, ago. 2007.

_____. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, p. 912–933, dez. 2014.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. *O golpe na educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DE OLIVEIRA, O. F.; JARDIM, A. D. P. O RETORNO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO: uma luta que merece ser pautada! *Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia*, v. 0, n. 3, 17 nov. 2015. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/427>>. Acesso em: 9 maio. 2023.

DIAS DA SILVA, G. M. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

DURAND, J. C. A mal-assumida profissão de sociólogo. *Revista de Administração de Empresas*, v. 24, n. 3, p. 76–78, set. 1984.

DURHAM, E. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. Em: RUTH CARDOSO (Ed.). *A aventura antropológica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 17–38.

DURKHEIM, É. *Émile Durkheim: sociologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1981.

_____. *Ética e sociologia da moral*. São Paulo: Landy, 2003.

_____. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Ícone, 2004.

_____. *A educação moral*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *Educação e sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *O individualismo e os intelectuais*. Edição bilíngue e crítica ed. São Paulo: Edusp, 2016.

DWYER, T. O ensino de sociologia na educação básica e a atuação da Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS. Em: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Ed.). *A sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017. p. 95–103.

DWYER, T.; BARBOSA, M. L. de O.; BRAGA, E. Esboço de uma morfologia da sociologia brasileira: perfil, recrutamento, produção e ideologia. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, v. 1, n. 2, p. 147–178, 15 nov. 2013.

FÁVERO, M. de L. de A. Da cátedra universitária ao departamento: questões para um debate. Em: SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. DOS R.; CATANI, A. M. (Ed.). *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. 1a ed ed. São Paulo: Xamã, 2001. p. 223–231.

FERNANDES, F. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976a.

_____. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1976b.

FERREIRA, F. I. O. Ciências Sociais como disciplina do ensino fundamental: o modelo do Colégio Pedro II. *Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica*, v. 0, n. 1, 2015.

Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cienciassociais/article/view/384>>.

Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. *Depoimento sobre trajetória pessoal e profissional*, Entrevista concedida a José Amaral Cordeiro Junior, Rio de Janeiro, 14 maio 2018. .

FERREIRA, L. P.; BON, L. F. O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II: passado, presente e futuro. Em: Brasília. *Anais...* Em: V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), 2017.

Fórum Permanente: Florestan Fernandes 100 anos: democracia e mudanças sociais no Brasil. CampinasFóruns Permanentes - UNICAMP, , 16 out. 2020. . Disponível em: <<https://youtu.be/yNq0V0OQETs>>. Acesso em: 5 nov. 2022.

GESTEIRA, B. M.; SILVA, G. M. H. da. O retorno da sociologia na escola: a crítica e a cidadania como instrumentos da democratização do país. *Revista Habitus*, v. 10, n. 1, p. 64–78, 2012.

GIDDENS, A. *Conceitos essenciais da Sociologia*. São Paulo: Unesp, 2016.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. *Política, sociologia e teoria social*. São Paulo: UNESP, 1998.

HANDEFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. *BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 74, p. 43–59, 1 jul. 2012.

KAUFMANN, J.-C. *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ; Maceió, AL: Vozes; Edufal, 2013.

LEITÃO, A. B. et al. Contribuindo para o florescimento do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II: entrevista com Felipe Bon. *Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia*, v. 0, n. 28, p. 144–174, 21 dez. 2021.

LUKES, S. *Emile Durkheim, his life and work: a historical and critical study*. London: Allen Lane, 1973.

MACHADO, C. de S. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 13, n. 1, p. 115–142, jun. 1987.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. Em: FORACCHI, M. (Ed.). *Karl Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. p. 67–95.

MASSELLA, A. B. (ed.). *Durkheim: 150 anos*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

MEUCCI, S. *Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec Editora : FAPESP, 2011.

_____. O ensino de sociologia e a história da disciplina na educação básica do Brasil. Em: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. DAS N.; CIGALES, M. P. (Ed.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.; MATIAS FILHO, M. (ed.). *O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos*. Vitória, ES: EDUFES, 2019.

MORAES, A. (ed.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. v. 15

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*, v. 31, n. 85, p. 359–382, dez. 2011.

_____. Licenciatura Em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: Entre o Balanço e o Relato. *Tempo Social*, v. 15, n. 1, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 5 nov. 2022.

_____. Parecer sobre o ensino de Filosofia e de Sociologia. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, v. 12, n. 1, p. 239, 15 jul. 2007.

MORAES, L. B. P. de. *Representando disputas, disputando representações: cientistas sociais e campo acadêmico no ensino de sociologia*. 2016. Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/138233>>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MOTA, K. C. C. da S. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 88–107, ago. 2005.

NEUHOLD, R. dos R. *Sociologia do ensino de sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar*. 2014. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17112014-113744/>>. Acesso em: 5 nov. 2022.

OLIVA, C. E. et al. Lecionar Sociologia, educar em Direitos Humanos: entrevista com Fátima Ivone de Oliveira Ferreira. *Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia*, v. 0, n. 19, p. 4–22, 2017a.

OLIVA, C. E. et al. Um professor de Sociologia em Movimento: entrevista com Lier Pires Ferreira. *Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia*, v. 0, n. 20, p. 4–22, 2017b.

OLIVA, C. E.; AMARAL, J. Sociologia, pesquisa e resistência: Entrevista com Janeleide Moura Aguiar. *Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia*, v. 0, n. 24, p. 5–32, 30 dez. 2019.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, v. 35, n. 2, p. 179–189, 16 out. 2013.

OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, E. A. F. de. Os processos de institucionalização da sociologia na escola secundária (1890-1971). Em: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Ed.). *A sociologia na educação básica*. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2017. p. 19–36.

Pedro II luta para recuperar padrão que o tornou símbolo. *Jornal do Brasil*, p. 15, 4 jul. 1982.

PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (ed.). *Educação democrática: antidoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

RÊGO, C. E. O. et al. A memória é uma ilha de edição: um enquadramento teórico para pesquisas sobre entrevistas e memória. *Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia*, v. 0, n. 28, p. 129, 21 dez. 2021.

_____. Contribuição para a memória do ensino de Sociologia: trajetórias de artífices do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. *Perspectiva Sociológica. Revista Perspectiva Sociológica*, v. 29, p. 51–77, 2022.

RÊGO, C. E. O. de C.; JUNIOR, R. M. O perfil dos docentes do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II: um levantamento preliminar. *(SYN)THESIS*, v. 13, n. 1, p. 54–66, 2020.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARDOSO, R. (ed.). *A aventura antropológica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SAMPAIO, B. et al. Cientista social com vocação institucionalizadora: entrevista com Maria Lúcia Pandolfo. *Perspectiva Sociológica*, v. 29, p. 111–139, 2022.

SANTOS, B. B. M. dos. *O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II, a década de 1970: entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. 1a edição ed. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X : FAPERJ, 2011.

SANTOS, B. B. M. dos et al. *Memória histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de história na educação do Brasil*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018.

SANTOS, M. B. dos. *A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. 2002. Universidade de Brasília, Brasília, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/7477>>. Acesso em: 5 nov. 2022.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo, Brazil: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. dos R.; CATANI, A. M. (ed.). *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. 1a ed ed. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, A. et al. *Sociologia em movimento*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, G. M. D. da. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil, 1920-1979*. Bragança Paulista, SP: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação : EDUSF, 2002.

SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (ed.). *A sociologia na educação básica*. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2017.

SILVA, L. dos S. *Fundamentos de organização política*. Rio de Janeiro: Plurarte Ed., 1990.

_____. *Depoimento sobre trajetória pessoal e profissional*, Entrevista concedida a José Amaral Cordeiro Junior. Rio de Janeiro, 8 dezembro 2020 .

SOARES, J. da C. *O ensino de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)*. 2009.

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

<<http://objdig.ufrj.br/30/teses/JeffersondaCostaSoares.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2023.

_____. Ensino de Sociologia no Brasil: o pioneirismo do Colégio Pedro II (1925-1942).

Revista Café com Sociologia, v. 4, n. 3, p. 76–95, 14 dez. 2015.

VIEIRA, C. S. *Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil republicano*. 2008. Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02022009-141926/>>. Acesso em: 5 fev. 2023.

VILLAS BÔAS, G. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Tempo Social*, v. 15, p. 45–62, abr. 2003.

_____. *A recepção da sociologia alemã no Brasil*. Rio de Janeiro: PPGSA-UFRJ :

Topbooks : Capes, 2006a.

_____. *Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006b.

WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. Tradução Leônidas Hegenberg. 18. ed. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

_____. *Metodologia das ciências sociais*. 5. ed. São Paulo; Campinas: Cortez; Editora da Unicamp, 2016.

WEISS, R. A concepção de educação em Durkheim como chave para a passagem entre o positivo e o normativo. Em: MASSELLA, A. B. (Ed.). *Durkheim: 150 anos*. Sociedade & cultura. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 169–190.

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidada/o para participar como voluntária/o da pesquisa intitulada MEMÓRIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO COLÉGIO PEDRO II, conduzida por José Amaral Cordeiro Junior. Este estudo tem por objetivo conhecer as trajetórias de professores e de ex-professores da instituição supracitada e de refletir sobre os processos de institucionalização do ensino de ciências sociais/sociologia.

Você foi selecionada/o por integrar ou ter integrado o corpo docente daquela escola. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em um depoimento concedido ao pesquisador. A entrevista será semiestruturada, isto é, orientar-se-á por um roteiro de questões sobre trajetória de vida e de trabalho, podendo sofrer pequenas alterações. Tal roteiro será previamente apresentado ao entrevistado. Haverá registro de áudio da conversa para fins de transcrição de dados, a qual será utilizada para finalidades estritamente acadêmicas e científicas.

Como se trata de uma pesquisa sobre memória e trajetória, a identidade dos entrevistados não será omitida. A omissão ou supressão de dados desta entrevista ocorrerá caso alguma afirmação fira a honra, a imagem ou a privacidade de outrem. A transcrição será enviada por meios eletrônicos à/ao entrevistada/o.

Caso você concorde em participar deste estudo:

PRESENCIAL: assine o final deste documento, que possui duas vias, sendo uma dela sua, e a outra, do pesquisador.

A DIST NCIA: expresse sua concordância oralmente para fins de registro na transcrição.

Seguem os dados de contato deste, através do qual você poderá sanar eventuais dúvidas sobre o estudo e sobre a sua participação, agora ou a qualquer momento.

PARA ENTREVISTAS PRESENCIAIS: Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar (seguido de data e assinaturas do pesquisador e do entrevistado)

ANEXO B – Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Informações básicas (data e local de nascimento)

Influências:

1.1. Ambiente familiar / formação dos pais

1.2. Ambiente escolar (onde e quando estudou)

1.3. Filiações intelectuais

1.4. Um livro ou obra marcante

Ingresso no campo:

2. Opção pelas Ciências Sociais (quando, por quê)

2.1. Início nas Ciências Sociais, e a impressão causada
experiência da licenciatura

2.2 Campo escolhido para seu aprofundamento (por quê)

Carreira:

3. Quando, como e por que iniciou a carreira no campo

Subseção Ensino

Em quais escolas atuou antes do CPII?

O que lecionava?

Subseção Colégio Pedro II

Como foi o concurso de ingresso no CPII?

Impressões sobre o trabalho do Departamento de Sociologia assim que ingressou na
instituição.

Quais momentos marcantes (acontecimentos-chave) em sua trajetória na escola?

Rotina pedagógica e administrativa do Departamento

Relacionamento com professores de outra disciplina e com outros atores da instituição

3.1. Como funcionava o campo no tempo de seu ingresso

3.2. Principais temas de pesquisa e análise

3.3. Principais contribuições e publicações

3.4. Como contribuiu no desenvolvimento das Ciências Sociais

3.4. Como avalia sua atuação e contribuições para o campo e para o desenvolvimento

das

ciências sociais

3.5. Se fazia alguma militância, como isso influenciou em seu progresso, e qual foi o alcance dos

movimentos de que participou

3.6. Acontecimentos-chave (quais foram e como influenciaram sua trajetória)

3.7. Maiores dificuldades encontradas no campo

3.8. Quais as principais transformações que o entrevistado percebe no campo em geral e com relação ao próprio trabalho, em particular