

# Concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas dos participantes do IV ENESEB<sup>1</sup>

## Political-ideological and pedagogical conceptions of the participants of the 4<sup>th</sup> ENESEB

Leandro Raizer<sup>2</sup>  
leandroraiser@gmail.com

Daniel Gustavo Mocelin<sup>2</sup>  
daniel.mocelin@ufrgs.br

### Resumo

*O artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com os participantes do IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) ocorrido no ano de 2015. A análise engloba o perfil dos participantes, concepções didático-pedagógicas e político-ideológicas, percepções sobre a finalidade da Sociologia no Ensino Médio, e sobre as dificuldades e desafios para a qualificação do ensino da disciplina. Os resultados apontam para a existência de um perfil heterogêneo, assim como para diferenças significativas nas concepções didáticas e políticas entre professores da Educação Básica e da Educação Superior, e estudantes de Ciências Sociais. Entre as maiores dificuldades destaca-se a ausência de material didático e sua inadequação para o ensino da disciplina, assim como a falta de legitimidade frente às disciplinas tradicionais; já o baixo percentual de professores licenciados em Ciências Sociais lecionando e a necessidade de qualificar o ensino da disciplina aparecem como principais desafios. Por fim, a despeito do perfil heterogêneo identificado e das diversas concepções didático-políticas mapeadas, com destaque para a pragmática e a emancipatória, a pesquisa revela a existência de consenso sobre a relevância do papel das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para a qualificação do ensino da disciplina de Sociologia.*

**Palavras-chave:** ensino da sociologia, ensino médio, didática e ensino.

### Abstract

*The article presents the results of a survey conducted with the participants of the 4<sup>th</sup> National Meeting on the Teaching of Sociology in Basic Education (ENESEB) held in 2015. The analysis includes the profile of the participants, pedagogical as well political and ideological conceptions, perceptions about the purpose of sociology in high school, and the difficulties and challenges for the qualification of the discipline. The results point to the existence of a heterogeneous profile, as well as significant differences in educational and political views among teachers of Basic Education and Higher Education, as well as students of Social Sciences. Major difficulties that were highlighted are the lack of teaching materials and their unsuitability for the teaching of the discipline as well as the lack of legitimacy vis-à-vis traditional disciplines; on the other hand, the low percentage of teachers with a university degree in Social Sciences and the need to qualify the teaching of the discipline appear as major challenges. Finally, despite the heterogeneous profile and different pedagogical and political views that were mapped, particularly the pragmatic and emancipatory ones, the survey reveals the existence of a consensus on the important role of the National Curriculum Guidelines (OCNS) for the qualification of the teaching of sociology as a discipline.*

**Keywords:** teaching sociology, high school, didactic and education.

<sup>1</sup> O trabalho apresenta resultados de pesquisa aplicada durante o IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – Eneseb, realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, entre 17 e 19 de julho de 2015.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Av. Paulo Gama, 110, 90040-060, Porto Alegre, RS, Brasil.

O presente estudo – partindo de algumas inquietações e impasses que ocorrem atualmente no campo da sociologia escolar – busca contribuir com o entendimento do processo de legitimação e profissionalização desta área de ensino. Longe de esgotar essa discussão, o objetivo do artigo se restringe a mapear como se expressam em termos gerais as concepções didático-pedagógicas e político-ideológicas sustentadas por professores universitários, professores de escolas e estudantes de ciências sociais, que participaram do último Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB<sup>3</sup>. Para tanto, propõe-se articular uma reflexão a respeito dessas concepções e o que tais agentes pensam acerca da finalidade, das dificuldades e dos desafios da sociologia na educação básica.

O IV ENESEB foi o espaço escolhido para coletar tais informações, por reunir três tipos de agentes ligados ao campo da sociologia escolar e por se caracterizar como um evento voltado ao avanço no debate acerca da situação presente e das expectativas futuras do ensino de sociologia na educação básica. Partiu-se da ideia que o público de um evento dessa natureza é uma amostra representativa dos agentes diretamente envolvidos com o desenvolvimento da sociologia escolar. O estudo toma por base 82 questionários aplicados, onde se obteve uma amostra de 18% do total de participantes. Buscando-se analisar as concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas, foram elaboradas questões com base em escalas<sup>4</sup>, que mensuravam o nível de concordância dos respondentes sobre um conjunto de afirmações identificadas como pertinentes no campo/espaço dessa área, e que, para além disso, funcionam como marcadores importantes para a identificação das diferentes posições.

Em termos do perfil mais geral sobre os participantes do IV ENESEB, destacam-se algumas informações obtidas a partir da amostra coletada. No que se refere à vinculação com a área do ensino de sociologia, a amostra revelou que a maior parte dos participantes foi de estudantes de ciências sociais (59,8%), seguido de professores de escolas (23,2%) e de professores do magistério superior (17,1%). No que se refere ao sexo, as mulheres foram 53,7% dos participantes. O evento atraiu especialmente formados ou formandos em ciências sociais, que representaram 92,7% contra apenas 7,3% de outras áreas. O evento atraiu público de todas as regiões do país, destacando-se representantes do Sudeste (32,9%), do Sul (30,5%) e do Nordeste (25,6%). Outros dados de perfil que chamam a atenção: 75,6% declararam não ser *religioso praticante*; a religião mais referida foi a *católica* (19,5%), em igualdade com *ateus* (19,5%) e *agnósticos* (19,5%); 69,5% declararam não ter nenhuma relação com organizações sociais, movimentos sociais ou partidos políticos.

Na parte inicial do artigo é apresentada uma revisão bibliográfica para delimitar alguns aspectos concernentes ao campo da sociologia escolar, destacando-se que se trata de um campo ainda em estruturação, mas que já se fundamenta em importantes princípios e fundamentos, como aqueles expressos nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para a área de Sociologia. Na segunda parte do artigo é apresentado o perfil profissional dos participantes do IV ENESEB, destacando o que os diferentes agentes pensam acerca da *finalidade* do ensino da sociologia na educação básica, das *dificuldades* que se colocam à disciplina como componente curricular obrigatório no ensino médio; e dos *desafios* que os atuais e futuros profissionais entendem enfrentar no presente. Já na terceira parte analisa-se como se expressam as concepções político-ideológicas dos professores universitários, professores de escolas e estudantes de ciências sociais que participaram do evento. A parte final do artigo procura evidenciar alguns aspectos relativos às concepções didático-pedagógicas da sociologia na educação básica, segundo os diferentes agentes participantes do IV ENESEB.

## Desafios à qualificação e à legitimação do ensino da sociologia

Após retomar recentemente sua posição na escola e no currículo do ensino médio, a sociologia ainda está se consolidando nesses espaços. Chegamos a uma nova etapa, posterior ao exitoso processo de retorno da sociologia ao ensino médio<sup>5</sup>. No momento atual surgem novos desafios, sobretudo, a busca pela qualificação do ensino da sociologia e a sua legitimação na escola e no currículo escolar do ensino médio. A qualificação do ensino de sociologia na escola depende muito da boa formação inicial e continuada de professores de sociologia e do desenvolvimento profissional dos licenciandos em ciências sociais. Por sua vez, a legitimação do ensino da sociologia na escola e no currículo escolar depende de reforçar ainda mais a importância da sociologia na formação de jovens e adultos e defender o sentido e o significado dessa disciplina dentro do próprio campo educacional, especialmente para tornar-se uma disciplina atrativa para os educandos e importante para qualificar a educação básica.

Esse duplo movimento que aqui se destaca deixa em evidência algumas questões diretamente relacionadas à formação e à profissionalização do quadro docente nesta área. A capacidade de atuar em redes articuladas e de trocar experiências professorais ainda é uma limitação entre os profissionais da sociologia escolar. Essa falta de articulação enfraquece substancialmente a

<sup>3</sup> Promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia, o IV ENESEB foi realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no período de 17 a 19 de julho de 2015, e contou com 456 participantes credenciados.

<sup>4</sup> Avaliação por escalas semelhante ao consagrado modelo de Likert (1932).

<sup>5</sup> Sobre o processo de reinstitucionalização curricular da sociologia no Brasil, ver Bragança (2001), Sarandy (2001, 2002), Moraes (2003), Raizer *et al.* (2008), Silva (2010), Pereira (2013), Raizer *et al.* (2013), Mocelin e Raizer (2014), Meirelles *et al.* (2015).

comunidade dos interessados no tema. Não se trata aqui apenas de fazer referência às redes compostas pelos pesquisadores que têm a sociologia escolar como objeto de estudo científico, mas fundamentalmente da formação de redes ricas e complexas entre os próprios professores de sociologia em atuação na educação básica. Outro ponto fraco da profissionalização desse quadro docente ainda é a tímida proposição de metodologias inovadoras, que fundamentem uma intervenção didática cuja eficácia caracterize trocas de experiências nessa área de conhecimento de uma forma apropriada para a educação básica.

Sabe-se que o retorno da sociologia ao currículo escolar do ensino médio foi comemorado pelos profissionais das ciências sociais como a possibilidade de alargar a ideia de uma educação construtivista, plural, reflexiva e cidadã. Porém, ainda pairam dúvidas e demandas sobre qual sociologia mais convém ao ambiente escolar e como essa deve ser trabalhada, questões essas que se supõe tendam a variar entre os principais agentes que estão envolvidos no processo de qualificação da sociologia na educação básica, especialmente em termos de suas concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas. Em outras palavras, o retorno da sociologia, agora como disciplina obrigatória, por si só, parece não ter pacificado o dissenso existente na área.

As questões relacionadas à profissionalização e à formação do quadro docente nesta área envolvem especialmente três agentes, antes referidos: (i) os professores universitários, que atuam no magistério superior, pesquisam sobre a área e formam professores de ciências sociais para lecionar a disciplina nas escolas; (ii) os próprios professores da educação básica, que estão na linha de frente, que ministram a sociologia na escola, e que em grande parte ainda não são formados na área; e também (iii) os licenciandos, estudantes de ciências sociais, que estão se preparando para exercer esse papel, colocam-se como aspirantes à prática professoral de sociologia na escola e em quem se deposita grande expectativa.

Poderíamos partir da premissa de que esses três agentes deveriam estar inteiramente articulados e igualmente motivados a fim de promover a profissionalização da sociologia na educação básica. Contudo, o campo profissional do ensino de ciências sociais na escola é um espaço em disputa, o que é próprio da própria natureza política e multiparadigmática da área.

Não é difícil encontrarmos uma série de críticas tecidas ao ensino da sociologia no ensino médio. No cerne dos principais argumentos, está a dificuldade de compreensão da finalidade dessa disciplina na formação dos estudantes da educação básica. Sabe-se também que há dificuldades inerentes ao próprio ambiente escolar, como, por exemplo, o pouco reconhecimento de professores de áreas tradicionais e mais consolidadas acerca da função da sociologia na escola. Entretanto, há elementos mais decisivos, que se antecipam a esse e que se referem ao que ocorre no próprio campo sociológico. Por um lado, existem impasses sobre o que se pensa na universidade sobre o ensino da sociologia e aquilo que efetivamente se pratica nas escolas, ilustrando amplamente a distância que ainda existe entre o espaço universitário e o espaço escolar. Por outro lado, devem-se des-

taçar aspectos internos ao próprio campo da sociologia escolar, no que se refere ao tipo de sociologia que se aplica e que se quer aplicar na escola.

Moraes (2014) sugere pensar as disputas internas ao campo da sociologia escolar a partir do espaço entre uma prática mais ideologicamente engajada ou outra que beira a neutralidade científicista. Segundo o autor, a inclusão da sociologia nos currículos do ensino médio tem sacudido os ânimos no campo das ciências sociais. Por um lado, teríamos uma perspectiva mais ativista e politizada, defendendo que o ensino de sociologia deve ser conscientizador e transformador da sociedade, cuja maior limitação seria cair na reprodução de um discurso político-ideológico exagerado. De outro lado, há adeptos de uma sociologia mais acadêmica, que enfatiza um caráter de alfabetização científica, ao equipar os estudantes do ensino médio com teorias, conceitos e métodos para possibilitar que olhem sociologicamente para temas cotidianos e dramas sociais, levando-os à consciência de si mesmos e do mundo em que vivem, cuja maior limitação seria cair no cientificismo exagerado. Sem abraçar uma ou outra perspectiva, o autor sustenta que a escolha por uma das vertentes deve ir além das convicções pessoais do professor, sendo norteadas por sua responsabilidade como formador de cidadãos autônomos (Moraes, 2014).

Outra forma de conceber as disputas internas ao campo da sociologia escolar é identificada por Pimenta (2013) e Santos (2014). Tais autores descrevem três configurações que constituem o terreno epistemológico a partir do qual vêm se desenvolvendo as práticas do ensino de sociologia na escola. Uma primeira concepção perpassaria um viés científicista, exageradamente acadêmico, centrada no professor, em que a prática metodológica seria a de aulas expositivas e ditadas. Outra seria uma forma espontaneísta, com pouco ou nenhum rigor científico, totalmente centrada no aluno, transitando muito próxima do senso comum manifesto pela livre expressão de opiniões em aulas dialogadas. A terceira seria uma concepção globalizante, que balancearia o papel entre os sujeitos da educação, centrando a prática de ensino no professor e no aluno em torno de teorias, conceitos e temas, tendo a pesquisa como prática metodológica fundamental.

A realidade evidenciada por Moraes (2014) aponta especialmente para a influência de concepções político-ideológica dos agentes sobre a prática de ensino, enquanto que as questões evidenciadas por Pimenta (2013) e Santos (2014) se direcionam mais para as concepções didático-metodológicas, embora essa relação seja mais implicada do que parece. No fundo da discussão, está presente uma disputa em torno da *finalidade* da sociologia no ensino médio, que nos reporta às concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas que fundamentam a prática docente dos professores de sociologia.

Para pensar sobre a finalidade da sociologia no ensino médio, é fundamental refletir brevemente sobre a ideia de currículo. O currículo expressa a finalidade que se busca em um processo de escolarização. Trata-se do dispositivo didático que orienta a prática pedagógica, delimita conteúdos e aponta o

tipo e o rumo das reflexões que serão realizadas. Nesse sentido, o currículo nunca é um mecanismo neutro, ele expressa interesses e visões de mundo.

Em primeira instância, o currículo recebe influência geral, através de Diretrizes, Parâmetros e Referenciais Curriculares, Projeto Político-Pedagógico. É o que Libâneo *et al.* (2003) definem como *currículo formal*, fundamentado nas orientações contidas nos dispositivos balizadores. Os códigos oficiais regem o processo de ensino/aprendizagem em termos mais abrangentes e comuns, expressando uma construção no tempo e no espaço. Porém, também existe na prática um *currículo oculto*, que está impresso nas relações sociais e nas práticas cotidianas do ambiente escolar. Segundo Giroux (1999), esse currículo disfarçado refere-se às normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes. O currículo sempre chega à sala de aula por meio do professor, que em última instância é o agente da prática de ensino. Como agente de ensino, o professor tem suas próprias concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas, que em maior ou menor medida afetam diretamente a sua prática professoral.

É nesse sentido que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) para a área de Sociologia (Brasil, 2006) foram elaboradas tendo em vista promover uma concepção flexível e balizadora da prática de ensino em sociologia na escola e para o público escolar. Seguindo os preceitos mais gerais das OCEM, a concepção da publicação não visou ser "um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado", procurando estimular uma "revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino" (Brasil, 2006, p. 6).

As OCEM-Sociologia foram pensadas buscando superar algumas dificuldades inerentes à obrigatoriedade da sociologia, que ainda estava por vir, naquele momento. Um dos problemas a serem superados no ensino de sociologia era a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior para o nível médio, sem as mediações necessárias, considerando-se a cultura da própria escola básica "em que saberes produzidos pelas pesquisas acadêmicas são transformados em saberes escolares" (Brasil, 2006, p. 108). Conforme explicam Moraes e Guimarães (2010), as OCEM-Sociologia se fundamentam em três elementos: os princípios epistemológicos, os princípios metodológicos e o princípio transversal. Os princípios epistemológicos indicam uma disposição necessária, que é o desenvolvimento das capacidades de estranhamento e de desnaturalização. Os princípios metodológicos envolvem a apropriação de teorias, conceitos e/ou temas, três elementos que fazem referência entre si. O princípio transversal é a pesquisa, e envolve o despertar no estudante da indagação e da curiosidade sobre o mundo social para além do que é imediatamente comunicado, visível e aceito.

Contudo, houve reações de dentro do próprio campo das ciências sociais acerca da proposta das OCEM-Sociologia (Brasil, 2006), conforme explícita Moraes (2014, p. 25):

*Passamos a receber críticas de vários grupos porque resolvemos nos recusar a apresentar uma proposta única nacional*

*de conteúdos para o ensino da disciplina. O que nos moveu foi entender que as OCEM deveriam ter o papel precípua de orientar os professores e abrir espaço para que o movimento em defesa da obrigatoriedade do ensino da disciplina no nível médio superasse essa fase de luta, de pressão sobre os agentes públicos de decisão (CNE, Congresso Nacional, MEC e Presidência da República) e se transformasse em um amplo processo de discussão de questões mais cotidianas e voltadas especialmente para professores: conteúdos, métodos, recursos didáticos etc. No entanto as interpretações que o documento suscitou ganharam um caráter político-ideológico, identificando as OCEM-Sociologia como uma proposta de política pública de caráter neoliberal, flexibilizante e mesmo impeditivo de avanços.*

As reações às OCEM-Sociologia expressam amplamente alguns dos embates que estão presentes ainda hoje no campo da sociologia escolar, sendo que alguns questionam o não teor de "criticidade da proposta". Não se pode, contudo, desconsiderar que esse é um documento precioso e que responde amplamente ao que se pode entender como fundamentos para o ensino de sociologia na educação básica, tanto no seu sentido interpretativo quanto crítico, respeitando os preceitos de uma sociologia de caráter mais prático e pragmático, como requer o ambiente escolar. Em termos teóricos, as OCEM-Sociologia garantem a expectativa de que o ensino da sociologia viria a desenvolver nos educandos importantes competências e habilidades, tais como: capacidade de distanciamento e estranhamento próprios de uma atitude de imaginação sociológica (Mills, 1965); autonomia intelectual e postura crítica e investigativa (Bourdieu *et al.*, 2004); e reflexividade para avaliar questões de ordem pública e social (Giddens, 2005).

Tais princípios abstratos carregam também intenções de ordem prática, tais como ultrapassar a formação técnica para adentrar uma educação mais humanista e cidadã (Costa, 1997; Lahire, 2013), sensibilizar o olhar para situações de opressão, preconceito e injustiça (Mota, 2005), promover a atitude investigativa do educando por meio da pesquisa (Pimenta, 2013), a partir de princípios próprios das ciências sociais, como, por exemplo, o estranhamento e a desnaturalização (Moraes e Guimarães, 2010).

Em termos de fundamentos educacionais, as OCEM-Sociologia (Brasil, 2006) dão conta de uma proposta muito eficaz de aplicação competente do ensino de sociologia na escola, constituindo-se enquanto um parâmetro basilar de grande importância para consolidar e legitimar o espaço da disciplina como componente curricular obrigatório e socialmente perspicaz. Buscando articular teoria e prática e incorporar conceitos e realidades, as OCEM-Sociologia estão em pleno acordo com a superação de uma educação tradicional, nos termos colocados por uma *pedagogia da autonomia* (Freire, 1996), conforme promovido por Freire e Shor (1992) e Freire e Faundez (1985):

*Tradicionalmente, conteúdos com que estamos familiarizados são estudados de modo obscuro ou abstrato, ou então, o conteúdo acadêmico é apresentado num discurso sem qualquer*



*relação com a realidade. De uma forma ou de outra, o currículo não está situado dentro do pensamento e da linguagem dos alunos. As tensões transformadoras surgem se o estudo está situado dentro da subjetividade dos alunos, de modo a distanciar o aluno daquela mesma subjetividade, no sentido de uma reflexão mais avançada (Freire e Shor, 1992, p. 177-178).*

*A educação em geral é uma educação de respostas, em lugar de ser uma educação de perguntas. Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. É o próprio conhecimento (Freire e Faundez, 1985, p. 27).*

Tais princípios educativos se fundamentam na técnica didática conhecida como "tema gerador", que pode promover a construção coletiva do conhecimento, onde professores e alunos são coautores dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse instrumento metodológico também se destaca o princípio da pesquisa, uma vez que "melhor que ficar ouvindo aulas meramente reprodutivas é elaborar e pesquisar a partir do que está disponível" (Demo, 2000, p. 11).

O pensador francês Bernard Lahire (2013) propôs refletir acerca da finalidade da disciplina de sociologia na educação básica, o que parece ser um dos pontos-chave para pensar a qualificação e a profissionalização da sociologia escolar. Lahire (2013) lança uma importante questão acerca dos objetivos da disciplina: ela se restringiria a ensinar teorias, métodos e autores ou formar hábitos intelectuais? Para responder a essa questão, o autor foi além da presença da sociologia no ensino médio, sugerindo o ensino de ciências sociais nas próprias séries iniciais do ensino fundamental.

*O ensino da Sociologia, que eu desejaria pessoalmente, o mais precoce possível, desde a escola primária, tem, a meu ver, um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Eu sustento que o ensino pedagógicamente adaptado da Sociologia desde a escola primária teria uma resposta adequada (e muito melhor que outras) às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos (Lahire, 2013, p. 20).*

O autor argumenta que da mesma forma que as crianças adquirem o hábito de medir a temperatura para compreender e tomar consciência dos fenômenos meteorológicos, elas poderiam ser igualmente formadas para a observação e o entendimento de fenômenos sociais, utilizando diversas formas de pesquisa: etnografia, entrevistas, estatística, história de vida. A perspectiva de Lahire quanto ao ensino de sociologia na escola está na direção de oferecer aos alunos, com as devidas adaptações pedagógicas, as ferramentas metodológicas de investigação social desenvolvidas pelas ciências sociais. O autor ressalta que a própria noção atual de Estado Democrático das sociedades ocidentais modernas cobra da sociologia sua contribuição para formação de cidadãos críticos e participativos. Como diz o autor, ao criticar as informações transmitidas pela mídia e os discursos dos

"sofistas dos tempos modernos": "[...] é, portanto, imprescindível transmitir, o mais racionalmente possível e ao máximo, os meios de decifrar e de contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social" (Lahire, 2013, p. 20). Esse argumento se fundamenta mostrando a sociologia tal como a ciência que é, isto é, que se ocupa não somente da produção de conhecimento pelo conhecimento, mas que deve servir para algo ou alguém. É especialmente por se fundamentarem na investigação empírica do mundo social que as ciências sociais seriam úteis, favorecendo o desenvolvimento nos alunos de um "espírito de investigação" ou, nos termos de Mills (1965), de "imaginação sociológica". Conforme Lahire, o campo de estudos das ciências sociais oferece outras leituras do mundo capazes de efetuar um contrapeso aos discursos parciais, políticos, religiosos, ideológicos, publicitários, favorecendo, assim, a formação de cidadãos mais ativos, conscientes de sua participação na dinâmica da vida social (Lahire, 2013).

Sem se distanciarem de todos estes princípios, as OC-NEM-Sociologia (Brasil, 2006) sugerem um diálogo de práticas de ensino que promova a interpretação e análise autônoma de uma realidade que é multidimensional e multirreferencial (cf. Nicolescu e Souza, 1999). Foi tendo em vista tais aspectos que definimos como um indicador muito importante o domínio e o reconhecimento das OC-NEM-Sociologia como base para a análise das concepções didático-metodológicas dos participantes do IV ENASEB, relacionando-as com as concepções político-ideológicas desses agentes e as suas impressões mais imediatas acerca das maiores dificuldades e dos desafios que se colocam à consolidação e legitimação da sociologia no ensino médio.

Tendo-se sumarizado as diferentes posições e concepções políticas, didáticas e pedagógicas sobre a disciplina de sociologia – sua importância e finalidade, encontradas no campo da sociologia escolar – cabe verificar em que medida é possível identificá-las entre os participantes do maior e mais importante evento nacional dessa área.

## A sociologia escolar segundo os participantes do IV ENASEB

O campo da sociologia escolar evidencia pelo menos duas formas de entendimento sobre o ensino da sociologia na educação básica. Por um lado, pode-se falar em um entendimento fundamentado em uma sociologia pragmática, ou seja, uma visão de que a disciplina venha a compor a estrutura curricular do ensino médio com uma função mais prática, alinhada aos objetivos da educação nacional e formadora de cidadãos reflexivos e participativos. Essa *sociologia pragmática* é demarcada por um escopo intrinsecamente formativo, circunscrito às finalidades de desenvolver a compreensão do aluno sobre questões de ordem social e política e promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais.

Por outro lado, pode-se falar em um entendimento sobre o ensino da sociologia fundamentado em uma *sociologia emancipatória*, ou seja, uma visão de que a disciplina chega à

escola com um encargo transformador, que antevê mudanças tanto da educação como da própria realidade social, atribuindo à sociologia uma missão que extrapola o princípio formativo, propondo estimular o estudante a uma postura contestadora. Essa *sociologia emancipatória* é demarcada por um escopo bastante mobilizador, circunscrito a finalidades como revelar aos alunos processos de opressão e dominação social, estimular o engajamento do aluno em questões de ordem pública, qualificar a educação básica, que em certo sentido demarcam uma sobrecarga de finalidades, como se a sociologia devesse assumir o papel que se atribui à própria educação.

Quando se observam os participantes do IV ENASEB, destaca-se que 76,8% indicaram ter um entendimento de uma *sociologia mais pragmática* no ensino médio, sendo que a maior parte definiu que a principal finalidade da sociologia é *desenvolver a compreensão do aluno sobre questões de ordem social e política* (46,3%), seguindo de *promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais* (30,5%). O entendimento sobre uma *sociologia emancipatória* no ensino médio foi indicado por 23,2% dos participantes do evento.

O Quadro 1 permite observar o posicionamento dos diferentes agentes sobre a finalidade da sociologia. Chama a atenção que o entendimento sobre a sociologia no ensino médio não difere na observação geral entre professores do magistério superior e estudantes de ciências sociais, embora os primeiros predominantemente destaquem que a finalidade da sociologia é *desenvolver a compreensão do aluno sobre questões de ordem social e política* (64,3%). Entre os professores da educação bási-

ca, o entendimento de que a sociologia no ensino deva ser *pragmática* corrobora o perfil geral, mas se destaca como finalidade *promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais* (47,4%).

No que se refere a um entendimento sobre a sociologia no ensino médio pela vertente de uma *sociologia emancipatória*, o que se destaca é que nenhum professor do magistério superior indicou que tanto *revelar aos alunos processos de opressão e de dominação social* quanto a *associação de todas as opções disponíveis* seria a finalidade da sociologia. Esse último aspecto parece demonstrar sensibilidade por parte dos professores universitários para certo excesso de atribuições à sociologia na escola. Contudo, aquelas duas visões apareceram entre professores da educação básica e estudantes de ciências sociais. A ideia de uma *sociologia emancipatória* entre os professores do magistério superior foi muito pouco referida, mas apenas nas finalidades *qualificar a educação básica*, o que demonstra uma preocupação com a humanização do currículo escolar, e *estimular o engajamento do aluno em questões de ordem pública*.

Quanto às maiores dificuldades identificadas para a presença da sociologia na escola, ganham destaques, conforme ilustra o Quadro 2, a *ausência de material didático adequado* (25%) e *falta de legitimidade da sociologia frente a outras disciplinas tradicionais* (16,2%), seguidas por *resistência dos alunos do ensino médio aos temas da disciplina* (14,7%) e *desinteresse dos alunos pela disciplina* (11,8%).

Considerando-se os diferentes perfis, a *resistência dos alunos do ensino médio aos temas da disciplina* aparece como

**Quadro 1.** Principais finalidades do ensino de sociologia segundo os participantes do IV ENASEB.

**Chart 1.** Main purposes of the teaching of sociology according to the participants of the 4<sup>th</sup> ENASEB.

Entendimento sobre o ensino da sociologia	Principal finalidade da sociologia no ensino médio	Participantes do IV ENASEB	Professores do magistério superior	Professores da educação básica	Estudantes de ciências sociais
Sociologia pragmática	Desenvolver a compreensão do aluno sobre questões de ordem social e política	46,3%	64,3%	31,6%	46,9%
	Promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais	30,5%	14,3%	47,4%	28,6%
Sociologia emancipatória	Revelar aos alunos processos de opressão e dominação social	9,8%	-	10,5%	12,2%
	Sobrecarga de finalidades (associou diversas finalidades principais)	8,5%	-	10,5%	10,2%
	Qualificar a educação básica	3,7%	14,3%	-	2%
	Estimular o engajamento do aluno em questões de ordem pública	1,2%	7,1%	-	-
Total		100%	100%	100%	100%
N		82	14	19	49

Fonte: Pesquisa empírica realizada no evento.

principal dificuldade entre os professores do magistério superior (33,3%); já entre os professores de educação básica, 28,6% apontam a *falta de legitimidade da sociologia frente a outras disciplinas tradicionais* como principal dificuldade. De outro lado,

segundo percebem os estudantes de ciências sociais (26,2%), a *ausência de material didático adequado* seria a maior dificuldade.

Em relação às distintas concepções de ensino dos participantes do evento, a maior preocupação dos que aderem à

**Quadro 2.** Maiores dificuldades que se colocam à disciplina de sociologia como componente curricular obrigatório do ensino médio segundo os participantes do IV ENESEB.

**Chart 2.** Major difficulties facing the teaching of sociology as a compulsory curriculum component of high school according to the participants of the 4<sup>th</sup> ENESEB.

Maiores dificuldades	Participantes do IV ENESEB	Professores do magistério superior	Professores da educação básica	Estudantes de ciências sociais
Ausência de material didático adequado	25.0%	25.0%	21.4%	26.2%
Falta de legitimidade da sociologia frente a outras disciplinas tradicionais	16.2%	8.3%	28.6%	14.3%
Resistência dos alunos do ensino médio aos temas da disciplina	14.7%	33.3%	14.3%	9.5%
Desinteresse dos alunos pela disciplina	11,8%	-	7.1%	16.7%
Número limitado de períodos/CH insuficiente	10.3%	-	-	16.7%
Desconexão e falta de integração com outras disciplinas	8.8%	25.0%	7.1%	4.8%
Falta de formação específica dos professores na área das ciências sociais	5.9%	8.3%	7.1%	4.8%

Fonte: Pesquisa empírica realizada no evento.

**Quadro 3.** Maiores desafios que se colocam à disciplina de sociologia no ensino médio segundo os participantes do IV ENESEB.

**Chart 3.** Major challenges facing the discipline of sociology in high school according to the participants of the 4<sup>th</sup> ENESEB.

Maiores desafios	Participantes do IV ENESEB	Professores do magistério superior	Professores da educação básica	Estudantes de ciências sociais
Ampliar a presença de licenciados em CS ministrando aulas nas escolas	17,4%	25%	14,3%	16,3%
Superar uma sociologia de caráter estritamente cientificista	17%	-	14,3%	23,3%
Superar uma sociologia de caráter estritamente ideológico	15,9%	16,7%	21,4%	14,6%
Desenvolver mais programas de Iniciação à Docência na área	15,9%	8,3%	21,4%	16,3%
Estabelecer redes profissionais entre os professores que ministram a disciplina no ensino médio	13%	16,7%	14,3%	11,6%
Promover práticas interdisciplinares	11,6%	25%	14,3%	7%
Aproximar a universidade e a escola, ampliando conhecimento científico e metodológico	5,8%	8,3%	-	7%
Outros	3%	-	-	4,7%

Fonte: Pesquisa empírica realizada no evento.

perspectiva *pragmática* diz respeito à qualidade dos materiais didáticos e sua adequação a esse nível de ensino, assim como a questão da legitimidade da disciplina no currículo. Já os que aderem à perspectiva *emancipatória* tendem a se preocupar predominantemente com questões como a garantia exclusiva dos professores de ciências sociais lecionando a disciplina e o número de períodos destinados à sociologia.

De outro lado, levando-se em conta os desafios postos ao ensino da disciplina, destaca-se, como pode ser observado no Quadro 3, a necessidade de *ampliação do percentual de licenciados em ciências sociais entre os professores que estão lecionando a sociologia* (17,4%), assim como a *necessidade de superar o caráter estritamente cientificista e/ou ideológico que a disciplina tem assumido* (17%). Também ganha destaque entre os desafios a *necessidade de ampliação dos programas de iniciação à docência existentes*, assim como a *constituição de redes profissionais de professores de sociologia como forma de fortalecer a categoria*.

Considerando-se novamente as concepções de ensino, algumas diferenças em termos de percepções sobre os maiores desafios ganham destaque, inclusive com alguns antagonismos. Na visão dos participantes de perspectiva *pragmática*, os maiores desafios giram em torno da superação do caráter estritamente ideológico da disciplina e da necessidade de qualificar a formação docente. Por outro lado, os participantes de perspectiva *emancipatória* identificam justamente o contrário, ou seja, a necessidade de superar o caráter cientificista que a disciplina estaria assumindo. Além disso, esse grupo desloca para o *campo da atuação*, e não o da formação – como no caso do primeiro grupo, a grande arena na qual a disciplina deve se empenhar. Dessa forma, questões como a ampliação dos licenciados em ciências à frente das turmas e a constituição e fortalecimento da rede profissional ganham destaque.

Tendo-se mapeado o perfil dos participantes do encontro e destacado as principais percepções em termos de dificulda-

des e desafios para a sociologia escolar, cabe agora analisar suas concepções político-ideológicas.

## Concepções político-ideológicas dos participantes do IV ENESEB

Em termos gerais, os participantes do IV ENESEB apresentam uma concepção político-ideológica de orientação socialdemocrata, tendendo à esquerda, atribuem elevada importância à participação do Estado na economia e expressam clara inclinação progressista em termos sociais, sendo favoráveis a políticas públicas para populações vulneráveis e ao casamento entre pessoas do mesmo sexo. Deve-se destacar que, por outro lado, não se aproximam de uma orientação radicalmente socialista, dado que é baixo, por exemplo, o percentual que atribui como condição *sine qua non* o fim do capitalismo para a formação de uma sociedade mais justa.

Ainda em relação à concepção político-ideológica, ocorre uma variação considerável entre professores de magistério superior e estudantes de ciências sociais, de um lado; e professores da educação básica, de outro. 73,7% desses últimos apresentam orientação socialista, contra apenas 38% e 42,9%, respectivamente, entre os primeiros.

Quanto à finalidade da disciplina, considerando-se as distintas concepções de ensino *sociologia pragmática* e *sociologia emancipatória* e a articulação com a concepção político-ideológica, destaca-se a concentração de entrevistados que indicam como principal finalidade *desenvolver a capacidade de compreensão do aluno sobre questões de ordem social e política* (45%), seguida por *promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais* (30,9%), ambas considerações mais afeitas à ideia de uma sociologia escolar que seja de natureza mais *pragmática*, logo, menos engajada politicamente e mesmo não utópica. Já em relação à concepção *emancipató-*

**Quadro 4.** Escalas de concordância com afirmações referentes às concepções político-ideológicas segundo os participantes do IV ENESEB.  
**Chart 4.** Scales of agreement with statements relating to political and ideological conceptions according to the participants of the 4<sup>th</sup> ENESEB.

Todos os participantes do IV ENESEB	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo
Orientação político-ideológica (autodefinição)	81	8.9506	9.00	2.00	12.00
Importância do Estado na economia	80	9.0250	10.00	1.00	11.00
Políticas Públicas para populações vulneráveis	81	9.4938	11.00	1.00	11.00
Respeito ao resultado de eleições	82	8.5244	10.00	1.00	11.00
Casamento de pessoas do mesmo sexo	82	10.3780	11.00	1.00	11.00
Direito à liberdade de expressão	82	10.0976	11.00	3.00	11.00
Fim do capitalismo produzirá sociedade justa	80	6.8375	7.00	1.00	11.00

Nota: A escala de concordância varia de 1 a 11, sendo esse último correspondente à Concordância Total do entrevistado com a afirmação proposta.  
Fonte: Pesquisa empírica realizada no evento.



Quadro 5. Concepções político-ideológicas segundo os participantes do IV ENESEB.

Chart 5. Political and ideological conceptions according to the participants of the 4<sup>th</sup> ENESEB.

Participantes do IV ENESEB		Concepção político-ideológica			Total
		Orientação Liberal	Orientação Social-Democrata	Orientação Socialista	
Professor do Magistério Superior		7,7%	53,8%	38,5%	100%
Professor da Educação Básica		-	26,3%	73,7%	100%
Estudante de Ciências Sociais		4,1%	53,1%	42,9%	100%
Total	N	3	38	40	81
	% Total	3,7%	46,9%	49,4%	100%

Fonte: Pesquisa empírica realizada no evento.

Quadro 6. Finalidades da sociologia no ensino médio segundo as concepções político-ideológicas dos participantes do IV ENESEB.

Chart 6. Purposes of sociology in high school according to the political-ideological conceptions of the participants of the 4<sup>th</sup> ENESEB.

Concepção de ensino da sociologia	Finalidade da sociologia na educação básica	Total (%)	Concepção político-ideológica		
			Orientação Liberal	Orientação Social-Democrata	Orientação Socialista
Sociologia pragmática	Desenvolver a capacidade de compreensão do aluno sobre questões de ordem social e política	45%	1,2%	27,2%	17,3%
	Promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais	30,9%	1,2%	14,8%	14,8%
Sociologia emancipatória	Revelar aos alunos processos de opressão e dominação social	10%	-	3,7%	6,2%
	Sobrecarga de finalidades (associou diversas finalidades principais)	9%	-	1,2%	7,2%
	Qualificar a educação básica	3,7%	1,2 %	-	2,5%
	Estimular o engajamento do aluno em questões de ordem pública	1,2%	-	-	1,2%

Fonte: Pesquisa empírica realizada no evento.

ria, ganham destaque as considerações *revelar aos alunos processos de opressão e dominação social* (10%) e *sobrecarga de finalidades (associou diversas finalidades principais)* (9%).

No item seguinte, analisa-se o conjunto de concepções didático-pedagógicas dos participantes do evento.

## Concepções didático-pedagógicas dos participantes do IV ENESEB

Em relação às concepções didático-pedagógicas, priorizou-se na análise a percepção dos entrevistados sobre a relação entre planos de aula e posição ideológica, competência exclusiva para lecionar por parte dos licenciados em ciências sociais,

adesão às diretrizes curriculares nacionais, qualidade do ensino da disciplina, e a relevância/necessidade de apreensão pelo professor das OCNs.

Em relação ao primeiro item, ocorreu a maior dispersão entre os entrevistados, sendo que não existe um consenso sobre se o professor pode/deve considerar como critério de escolha de conteúdos suas posições e concepções políticas. Considerando-se a concepção de ensino, o grupo que apresenta maior grau de concordância sobre essa posição é o *emancipatório*, sobretudo entre os que possuem orientação político-ideológica socialista, como pode ser observado no Gráfico 1.

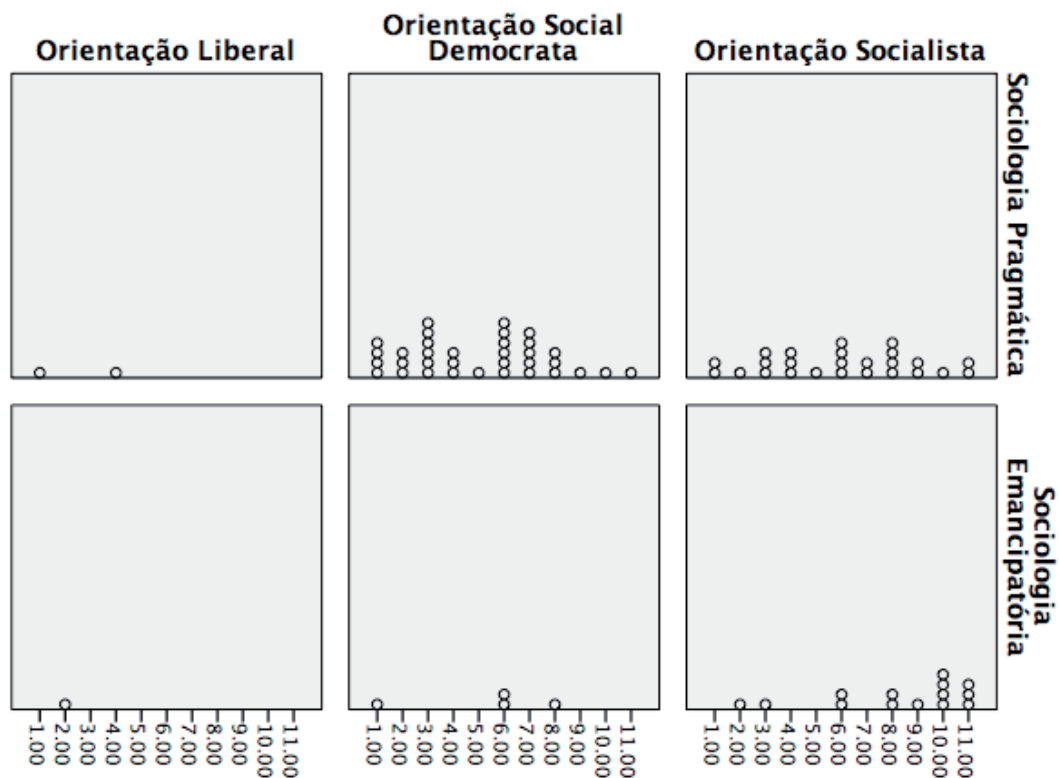
O ponto que ganha mais consenso é o de que *a qualidade do ensino da disciplina precisa melhorar*, seguido pela ideia de que *a sociologia deve ser ministrada exclusivamente pelos licen-*

**Quadro 7.** Escalas de concordância com afirmações referentes às concepções didático-pedagógicas segundo os participantes do IV ENESEB.

**Chart 7.** Scales of agreement with statements regarding the pedagogical conceptions according to the participants of the 4<sup>th</sup> ENESEB.

Participantes do IV ENESEB	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo
Planos de aula podem ser politizados pelo professor conforme sua orientação ideológica	81	5.8519	6.00	1.00	11.00
Sociologia deve ser ministrada por licenciados em CS	82	9.9146	11.00	1.00	11.00
Eu domino as OCN para a área da sociologia	80	7.3125	8.00	1.00	11.00
Qualidade do ensino de sociologia na escola precisa melhorar	82	10.244	11.00	7.000	11.000
Os professores de sociologia na escola devem conhecer as OCN para a área da sociologia	82	9.6585	10.00	1.00	11.00

Nota: A escala de concordância varia de 1 a 11, sendo esse último correspondente à Concordância Total do entrevistado com a afirmação proposta.  
 Fonte: Pesquisa empírica realizada no evento.



**Gráfico 1.** Grau de concordância com a afirmação "o professor pode/deve considerar como critério de escolha de conteúdos suas posições e concepções políticas" segundo os participantes do IV ENESEB e sua concepção de ensino da sociologia e orientação político-ideológica.

**Graph 1.** Level of agreement with the statement "the teacher can/should consider as a criterion of choice of content their positions and political views" according to the participants of the IV ENESEB and their conception of the teaching of sociology and political-ideological orientation.

Nota: A escala de concordância varia de 1 a 11, sendo esse último correspondente à Concordância Total do entrevistado com a afirmação proposta.  
 Fonte: Pesquisa empírica realizada no evento.

ciados em ciências sociais, e pela necessidade de apropriação por parte dos professores das diretrizes para o ensino da disciplina.

Considerando-se a necessidade de melhoria da qualidade do ensino da disciplina, ganha destaque a concordância total dos professores de magistério superior (85,7%) e de estudantes de ciências sociais (65,3%). Entre os professores da educação básica, esse percentual cai significativamente (47,4%).

Em relação à necessidade de apreensão das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) pelos professores, ganha desta-

que o percentual significativo de participantes que apresenta concordância total com essa ideia: professores do magistério superior (64,3%), seguido pelos professores da educação básica (42,1%), e estudantes de ciências sociais (38,8%).

Também analisando-se a articulação com as concepções de ensino, nota-se claramente que existe ampla aceitação da importância das OCNs para o ensino da sociologia na escola e a busca de sua qualificação, como evidencia o Gráfico 2, não existindo diferenças significativas entre as distintas posições.

**Quadro 8.** Grau de concordância com a afirmação "a qualidade do ensino de sociologia precisa melhorar na educação básica" segundo os participantes do IV ENESEB.

**Chart 8.** Level of agreement with the statement "the quality of the teaching of sociology needs to be improved in basic education" according to the participants of the 4<sup>th</sup> ENESEB.

Categorias	Qualidade do ensino precisa melhorar					Total
	7.0	8.0	9.0	10.0	11.0	
Professor do Magistério Superior	0	0	0	2	12	14
	0.0%	0.0%	0.0%	14.3%	85.7%	100.0%
Professor da Educação Básica	2	2	5	1	9	19
	10.5%	10.5%	26.3%	5.3%	47.4%	100.0%
Estudante de Ciências Sociais	2	4	4	7	32	49
	4.1%	8.2%	8.2%	14.3%	65.3%	100.0%
Participantes do IV ENESEB	4	6	9	10	53	82
	4.9%	7.3%	11.0%	12.2%	64.6%	100.0%

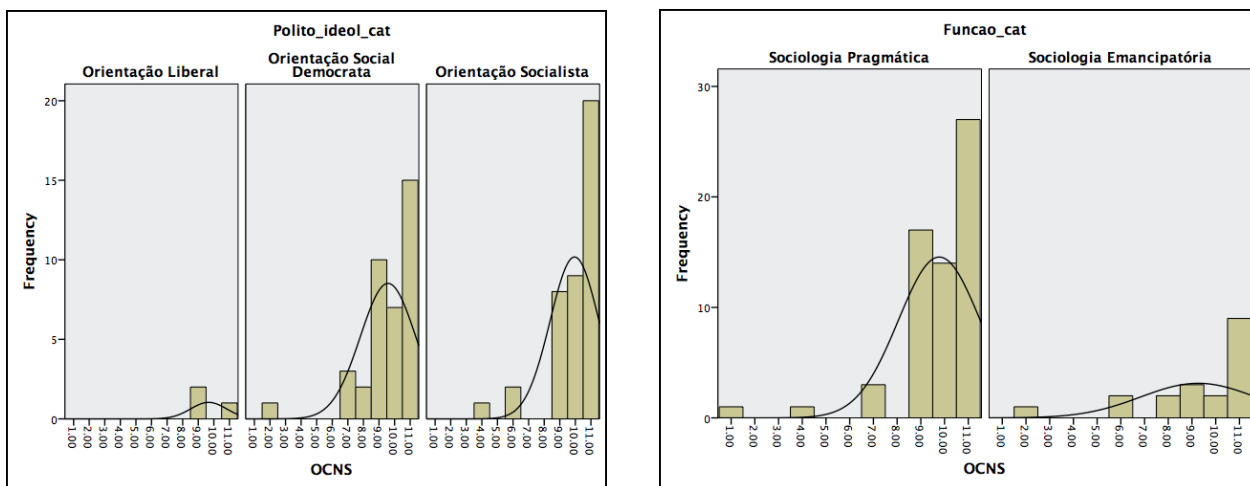
Nota: A escala de concordância varia de 1 a 11, sendo esse último correspondente a Concordância Total do entrevistado com a afirmação proposta.  
Fonte: Pesquisa empírica realizada no evento.

**Quadro 9.** Grau de concordância com a afirmação "os professores que ministram a disciplina de sociologia devem conhecer amplamente as OCNs-Sociologia".

**Chart 9.** Level of agreement with the statement "teachers who teach the discipline of sociology should fully know the OCNS-Sociology".

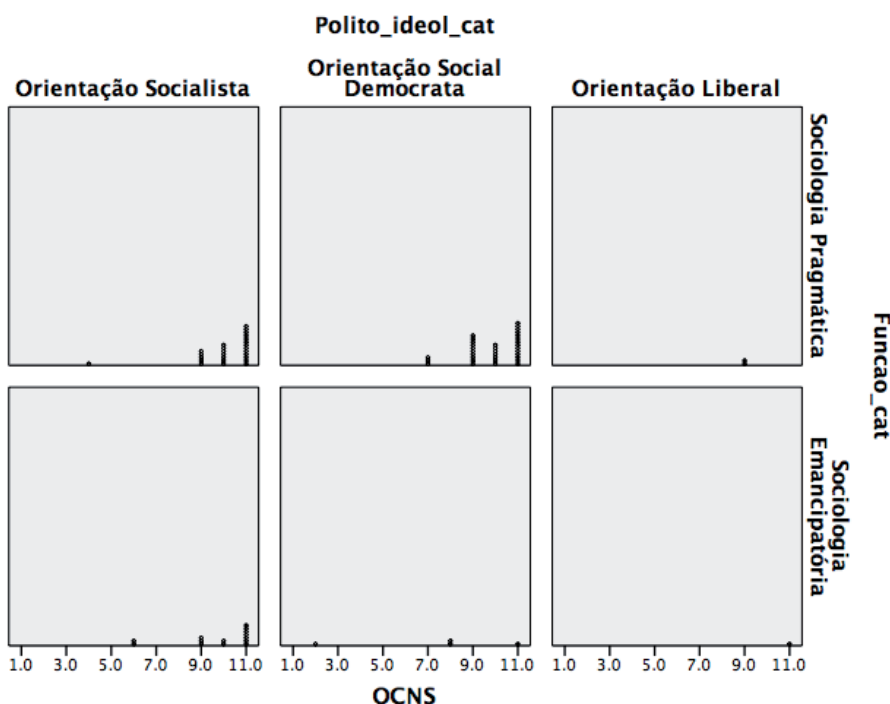
Categorias	Importância das OCNs para o ensino da sociologia na escola									Total
	1.0	2.0	4.0	6.0	7.0	8.0	9.0	10.0	11.0	
Professor do Magistério Superior	1	0	0	0	0	0	3	1	9	14
	7.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	21.4%	7.1%	64.3%	100%
Professor da Educação Básica	0	0	0	1	0	0	3	7	8	19
	0.0%	0.0%	0.0%	5.3%	0.0%	0.0%	15.8%	36.8%	42.1%	100%
Estudante de Ciências Sociais	0	1	1	1	3	2	14	8	19	49
	0.0%	2.0%	2.0%	2.0%	6.1%	4.1%	28.6%	16.3%	38.8%	100%
Participantes do IV ENESEB	1	1	1	2	3	2	20	16	36	82
	1.2%	1.2%	1.2%	2.4%	3.7%	2.4%	24.4%	19.5%	43.9%	100%

Nota: A escala de concordância varia de 1 a 11, sendo esse último correspondente a Concordância Total do entrevistado com a afirmação proposta.  
Fonte: Pesquisa empírica realizada no evento.



**Gráfico 2.** Grau de concordância com a afirmação “os professores que ministram a disciplina de sociologia devem conhecer amplamente as OCNs-Sociologia” segundo a concepção de ensino da sociologia e orientação político-ideológica dos participantes do IV ENESEB.  
**Graph 2.** Level of agreement with the statement “teachers who teach the discipline of sociology should fully know the OCNS-Sociology” according to the conception of the teaching of sociology and the political-ideological orientation of the participants of the 4<sup>th</sup> ENESEB.

Nota: A escala de concordância varia de 1 a 11, sendo esse último correspondente a Concordância Total do entrevistado com a afirmação proposta.  
 Fonte: Pesquisa empírica realizada no evento.



**Gráfico 3.** Grau de concordância com a afirmação “os professores que ministram a disciplina de sociologia devem conhecer amplamente as OCNs-Sociologia” segundo os participantes do IV ENESEB e sua concepção de ensino da sociologia e orientação político-ideológica.  
**Graph 3.** Level of agreement with the statement “teachers who teach the discipline of sociology should fully know the OCNS-Sociology” according to the conception of the teaching of sociology and political-ideological orientation of the participants of the 4<sup>th</sup> ENESEB.

Nota: A escala de concordância varia de 1 a 11, sendo esse último correspondente à Concordância Total do entrevistado com a afirmação proposta.  
 Fonte: Pesquisa empírica realizada no evento.

O mesmo ocorre se considerarmos o tipo de orientação político-ideológica, verificando-se alta concordância entre liberais, social-democratas e socialistas.

Por fim, o Gráfico 3 sintetiza o argumento principal sustentado pela pesquisa empírica, a saber, que a despeito da heterogeneidade existente no campo da sociologia escolar – quer quanto às percepções sobre as dificuldades e desafios, quer quanto às posições político-ideológicas e didático-pedagógicas –, existe um consenso em torno da proposta para a disciplina que está materializada nas OCNEM-Sociologia.

## Conclusões

As concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas são fundamentos de orientação básica da formação e da prática docente. Dessa ideia advém a necessidade de acompanhar o caráter do processo de consolidação e de profissionalização do campo da sociologia escolar a partir de suas próprias dinâmicas internas, principalmente no que se refere à significação que os agentes envolvidos expressam sobre o presente e o futuro desse campo. É neste sentido que se torna importante conhecer em que medida essas concepções se expressam entre os agentes da sociologia escolar, quais as regularidades, diferenciações, convergências, e quais as contradições.

Mapear tais manifestações pode aumentar o nosso entendimento sobre como esse campo tem se estruturado, dado que a forma como se expressam as concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas implica a própria identidade da sociologia escolar, indicando fundamentos, princípios e projeções para o futuro da disciplina no ensino médio.

Parece ser um equívoco considerar que a qualificação e a legitimação da sociologia no ensino médio sofram ameaça de uma concepção comum e politizada de sociologia. O que se constata é que os três agentes que constituem esse espaço apresentam orientações político-ideológicas e ideias diferentes sobre a finalidade pedagógica da sociologia, demonstrando que suas visões sobre a importância de ensinar sociologia na escola e sobre qual sociologia cabe à educação básica podem não ser integralmente convergentes. No entanto, o levantamento realizado aponta para a predominância de agentes que aderem a uma *sociologia pragmática* no ensino médio, com participação menor de adeptos de uma sociologia de caráter *emancipatório*.

Apesar da presença dessas distintas posições, nota-se um consenso entre os respondentes sobre a necessidade de uma *equilibrada transposição didática* que permita o diálogo entre o conhecimento acadêmico acumulado e as demandas da realidade escolar, mesmo que o sentido último dessa mediação possa variar entre a concepção *pragmática* e a *emancipatória*.

Os rumos que a sociologia escolar vem tomando nos últimos sete anos transcendem o âmbito da obrigatoriedade conquistada, reportando-se também às bases epistemológicas em que se sustentam os agentes que conformam e vivem a realidade do ensino da sociologia na educação básica, bem como a forma

como eles entendem a relevância do conhecimento sociológico e orientam a sua prática profissional e formativa.

Há muito ainda por fazer para que o ensino da sociologia se legitime no currículo escolar e confirme o seu papel na formação das novas gerações. Este estudo buscou mapear algumas questões que cercam a qualificação da sociologia no ensino médio, a partir do que os participantes do IV ENASEB pensam sobre essa realidade. Constatou-se que as OCNEM-Sociologia (Brasil, 2006) são bem aceitas pela maior parte dos professores do magistério superior, professores da educação básica e estudantes de ciências sociais como fundamento da prática de ensino de sociologia no ensino médio. Os resultados obtidos no presente estudo não permitem uma generalização ampla, apenas indicam pistas para novos estudos sobre os desafios que ainda se colocam à profissionalização do campo da sociologia escolar. Cabe ampliar essa análise para outros segmentos de professores que não estão participando dos eventos da área. Sem chegar a conclusões definitivas, a pesquisa identificou aspectos a serem trabalhados em estudos futuros, com maior abrangência empírica.

## Referências

- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. 2004. *Ofício de sociólogo: Metodologia da pesquisa na Sociologia*. Petrópolis, Editora Vozes, 328 p.
- BRAGANÇA, S.D. 2001. Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: mais de cem anos de luta, *Espaço Acadêmico*, I(6). Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/006/06sociologia.htm>. Acesso em: 14/06/2014.
- BRASIL. 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação/SEB/MEC/DPEN, 133 p.
- COSTA, C. 1997. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo, Editora Moderna, 307 p.
- DEMO, P. 2000. *Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre, Artmed, 152 p.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 148 p.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 158 p.
- FREIRE, P.; SHOR, I. 1992. *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. São Paulo, Paz e Terra, 224 p.
- GIDDENS, A. 2005. *Sociologia*. Porto Alegre, Artmed, 600 p.
- GIROUX, H. 1999. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 270 p.
- LAHIRE, B. 2013. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia? In: D.N. GONÇALVES (org.), *Sociologia e juventude no ensino médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas, Pontes Editores, p. 15-30.
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. 2003. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Cortez, 408 p.
- LIKERT, R. 1932. A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140:1-55.
- MILLS, C.W. 1965. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 246 p.
- MEIRELLES, M.; RAIZER, L.; PEREIRA, L.H.; MOCELIN, D. G. 2015. *Repensando o lugar da Sociologia e o uso das novas tecnologias*. Porto Alegre, Cirkula, 444 p.



- MOCELIN, D.G.; RAIZER, L. 2014. Ensino da sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. *Revista Brasileira de Sociologia*, 2(3):101-127.
- MORAES, A.C. 2014. Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? *Educação e Realidade*, 39(1):17-38. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000100003>
- MORAES, A.C. 2003. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, 15(1):5-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702003000100001>
- MORAES, A.C.; GUIMARÃES, E.F. 2010. Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: A.C. MORAES (coord.), *Sociologia: ensino médio*. Brasília, MEC/SEB, p. 45-62.
- MOTA, K.C.C.S. 2005. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 29:88-107. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200008>
- NICOLESCU, B.; SOUZA, L. P. 1999. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo, Triom, 153 p.
- PEREIRA, L.H. 2013. A luta dos sociólogos pela obrigatoriedade da Sociologia. In: M. MEIRELLES; L. RAIZER; L.H. PEREIRA, *O ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia*. Porto Alegre, Evangraf/Laviecs, p. 13-34.
- PIMENTA, R. D. 2013. Ensino e pesquisa: do pedágio ao trânsito livre. In: J. RAMALHO; R. SOUZA (orgs.), *PIBID: memórias de iniciação à docência*. Campina Grande, Editora UFCG, p. 211-222.
- RAIZER, L.; SANTAGADA, S.; MEIRELLES, M. 2013. A recente história do retorno da Sociologia ao Ensino Médio: mobilização política, atores e conquistas. In: M. MEIRELLES; L. RAIZER; L.H. PEREIRA, *O ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia*. Porto Alegre, Evangraf/Laviecs, p. 87-98.
- RAIZER, L.; MEIRELLES, M.; PEREIRA, T.I. 2008. Escolarizar e/ou educar? As perspectivas do ensino de Sociologia na educação básica. *Pensamento Plural*, 2:105-123.
- SARANDY, F.M.S. 2002. O ensino de Ciências Sociais no ensino médio no Brasil. *Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología*. Disponível em: [http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/flavio\\_marcos\\_silva\\_sarandy.htm](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/flavio_marcos_silva_sarandy.htm). Acesso em: 14/06/2014.
- SARANDY, F.M.S. 2001. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no ensino médio, *Espaço Acadêmico*, I(5). Disponível em: <http://www.espa-coacademico.com.br/005/05sofia.htm>. Acesso em: 14/06/2014.
- SANTOS, M.B. 2014. O PIBID na área de ciências sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas. *Revista Brasileira de Sociologia – RBS*, 2(3):55-79.
- SILVA, I.L.F. 2010. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: A.C. MORAES (coord.), *Sociologia: ensino médio*. Brasília, MEC/SEB, p. 15-44.

Submetido: 01/11/2015

Aceito: 09/11/2015