

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**RENATA OLIVEIRA DOS SANTOS**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA SOCIOLOGIA NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS  
PARANAENSES: UM ESTUDO SOCIOLÓGICO**

**MARINGÁ**

**2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**RENATA OLIVEIRA DOS SANTOS**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA SOCIOLOGIA NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS**  
**PARANAENSES: UM ESTUDO SOCIOLÓGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PGC, Universidade Estadual de Maringá sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marivânia Conceição de Araújo

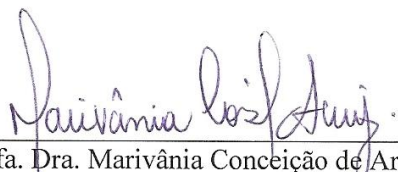
**MARINGÁ**  
**2011**

**“A IMPLEMENTAÇÃO DA SOCIOLOGIA NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS  
PARANAENSES: UM ESTUDO SOCIOLÓGICO”.**

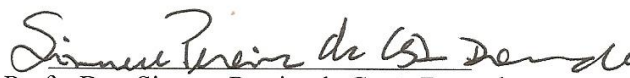
Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, área de concentração: Sociedade e Políticas Públicas.

Aprovada em **24 de fevereiro de 2011.**

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Marivânia Conceição de Araújo  
Orientadora - UEM  
Universidade Estadual de Maringá



Profa. Dra. Simone Pereira da Costa Dourado  
Membro convidado  
Universidade Estadual de Maringá



Profa. Dra. Anita Handfas  
Membro convidado  
UFRJ

SANTOS, Renata Oliveira dos. **A IMPLEMENTAÇÃO DA SOCIOLOGIA NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS PARANAENSES: UM ESTUDO SOCIOLÓGICO.** Maringá, 2011. 114f. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Maringá.

**RESUMO:** Essa dissertação tem como objetivo refletir sobre os fatores que têm permeado as ações de diferentes agentes sociais: diretores, coordenadores pedagógicos e professores de Sociologia no que tange à inserção e implementação da disciplina de Sociologia no “chão” de duas escolas privadas no Estado do Paraná. A intenção é analisar quais são os elementos que permitem matrizes curriculares tão díspares quanto ao número de horas/aulas de Sociologia dos Colégios Anjos Custódios em Marialva/PR e Pointer de Jandaia do Sul/PR. Para compreender essa realidade fez-se necessário repensar como a educação muitas vezes foi o tema de análises e reflexões de importantes cientistas sociais ao longo de toda a história do desenvolvimento da educação brasileira. Além disso, buscou-se refletir também sobre a trajetória de idas e vindas da Sociologia aos bancos escolares, em especial no Paraná, revelando quais ações acadêmicas estão sendo realizadas, atualmente, para o desenvolvimento do ensino de Sociologia dentro e fora das salas de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Sociologia. Escolas Privadas. Ensino de Sociologia.

**ABSTRACT:** This master thesis aims to reflect the factors that have guided the actions of different social actors: directors, coordinators and teachers of sociology regarding the inclusion and the implementation of this discipline at “the botton line” of two private schools in the state of Paraná. The intention is to analyze what are the elements that allow curriculum matrix as diverse as the number of hours / lessons of Sociology at these private schools: Anjos Custódios in Marialva / PR and Pointer the Jandaia do Sul / PR. To understand this reality, it was necessary to rethink how education was often the subject of analysis and reflections of important social scientists throughout the development of the history of Brazilian education. In addition, it was thought about the path back and forth of Sociology to school, especially, in Paraná revealing what actions are being currently undertaken to develop Sociology teaching in and out of classrooms.

**KEYWORDS:** Education. Sociology. Private Schools. Teaching of Sociology.

## AGRADECIMENTOS

Demonstrar gratidão é o mínimo que posso fazer nesse momento por aqueles que durante os últimos dois anos fizeram parte de uma etapa importante da minha vida.

Embora sempre tenha dito que o mestrado é um momento solitário e muito particular, preciso agradecer a todos que em diferentes situações estiveram presentes. Seja por meio de um sorriso, uma palavra amiga, um abraço, um convite para uma boa mesa de bar, um almoço improvisado, ouvindo minhas leituras intermináveis ou rindo das minhas divagações, lendo meus *e-mails*, discutindo minhas dúvidas, etc. Com certeza, essa dissertação é o resultado não somente do meu esforço, mas da credibilidade dessas pessoas ao afirmarem, insistentemente, que eu tinha potencial para concluí-la.

A crença, seja ela qual for, sempre nos ajuda a caminhar, por isso agradeço a Deus por toda serenidade, força, perseverança e coragem, por me fazer acreditar sempre que existe um caminho que deve ser percorrido, que a paciência traz sabedoria e que tudo tem o seu começo, meio e fim.

Agradeço as mulheres da minha vida: a minha mãe, uma guerreira incomparável, que sempre em suas preces e orações diárias me incentivou a estudar dizendo que essa seria a minha maior riqueza, e à minha irmã por tudo que representa em meu dia-a-dia, pelas piadas nos momentos mais enlouquecedores, pela paciência em dias de mau humor e pelas idas e vindas à UEM.

Ao amigo/irmão João Anderson, capaz de transformar tudo à sua volta em energia positiva trazendo alegria, paz e um ombro solidário para os dias de dúvidas e “cinzas”.

À Roselaine Pimentel, pelo amor sincero e paciente que sempre me fez seguir em frente compreendendo as adversidades por mim enfrentadas, dividindo as vitórias e alegrias dessa jornada.

Aos meus “ferventes” que longe ou perto sempre se fizeram presentes, em especial: Rodrigo Parrilha, Nário Barauna e Camilla Santanielli, amigos inseparáveis e necessários para manter meu equilíbrio.

Aos amigos que moram no coração: David Neto, Luciana Vidal, Miriam Benedeti, Antônio Monteiro e Silmara Nascimento, que são capazes de entender o cotidiano da vida de um mestrando, de compartilhar risos e lágrimas, além de sonhos futuros.

À minha orientadora Dra. Marivânia Conceição de Araújo, pelas conversas intermináveis, leituras, dúvidas compartilhadas e paciência em meio à minha ansiedade. Muito obrigada por acreditar nesse trabalho e incentivá-lo.

À Dra. Simone da Costa Dourado, muito mais do que uma professora, uma amiga e minha eterna orientadora, que sempre se fez presente com suas dicas providenciais, abraços apertados e sorrisos sinceros. Minha gratidão por ti é enorme.

À todos os professores e funcionários do Departamento de Ciências Sociais da UEM, em especial: Dra. Zuleika de Paula Bueno e sua alegria contagiante, Dr. Walter Lúcio Praxedes por sua serenidade e ensinamentos sobre Pierre Bourdieu.

Ao professor Flávio Sarandy pela gentileza e atenção que somente um grande mestre pode demonstrar aos demais. Muito obrigada pelos *e-mails* respondidos e materiais compartilhados.

À Dra. Anita Handfas por aceitar o convite de fazer parte da banca de qualificação e, posteriormente, de defesa dessa dissertação. Suas observações foram imprescindíveis para a conclusão desse trabalho. Muito obrigada, professora, por sua disponibilidade e pelo carinho demonstrado desde o primeiro contato.

À Dra. Ileizi Luciana F. Silva pela contribuição intelectual e por sua simplicidade tão afetuosa demonstrada ao nos conhecermos. Muito Obrigada, professora.

À Dra. Eliane Maio por sua capacidade de ouvir e de acalantar, uma amiga para toda a vida.

Aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores de Sociologia que aceitaram participar dessa pesquisa e que me ensinaram que o processo educativo é repleto de complexidades à espera de análise e compreensão.

Aos alunos dos Colégios Anjos Custódios e Pointer que sempre me fizeram acreditar na força da Sociologia em sala de aula. Em especial: a turma do Terceirão de 2007 do A.C., Izabela Gazola, Ana Kalil, Kátia Linhares, Fernando Vicentin, Igor Castadelli, Lucas B., Ivi Caroline, Vanessa Ceciliano, Adriano Yorinori, Nicole Carvalho, Fernando Antônio de Souza, Ricardo Ramos, Eduardo Falavigna, Daniel Jurado e tantos outros que fazem da minha profissão uma descoberta diária.

Aos amigos de sala de aula, aqueles que compartilham comigo as alegrias e angústias do dia-a-dia escolar: Willian Lopes, Cristian Fuentes, Necilda Souza, Robson de Oliveira, Franciele Falavigna, Helaine Hipólito, Claudinei Vieira Ribeiro, Lucas Junior, Ednéia Bernadineli, Marcelo Yanaka, Nanci Alves, grandes professores, sonhadores incorrigíveis.

À CAPES, pela bolsa de mestrado.

*Aos dois “meninos anjos” da minha vida!!!*

*Saudades....*

*“No futuro não se tratará tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma certa forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS).*



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS CIÊNCIAS SOCIAIS.....</b>	<b>16</b>
1.1 A história da educação brasileira e a participação dos cientistas sociais.....	17
1.2 Primeira Fase: A produção teórica, científica da Sociologia no Brasil e a questão educacional (1930-1960).....	20
1.2.1 Fernando de Azevedo e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1932.....	21
1.2.2 A educação brasileira entre 1940-1959.....	24
1.3 Segunda Fase: Os dilemas educacionais brasileiros (1959-1980).....	27
1.3.1 Florestan Fernandes e a defesa da escola pública.....	30
1.3.2 A educação no período militar.....	35
1.4 Terceira fase: a redemocratização da educação brasileira.....	39
1.4.1 Darcy Ribeiro e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	42
1.5 A escola e sua dinâmica própria: um objeto das Ciências Sociais.....	44
<b>CAPÍTULO II: DO PASSADO AO PRESENTE: A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR.....</b>	<b>48</b>
2.1 A Sociologia no Brasil.....	49
2.2 A Sociologia como disciplina escolar: Presenças, ausências e a realidade paranaense.....	53
2.2.1 O Ensino de Sociologia no Paraná: as ações acadêmicas.....	59
2.2.2 O curso de Ciências Sociais da UEM: ensino de Sociologia.....	62
<b>CAPÍTULO III: ESTUDO DE CASO: A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADA PARANAENSE....</b>	<b>70</b>
3.1 Diário de Campo: Observação e metodologia de pesquisa.....	72
3.1.1 As entrevistas.....	75
3.1.2 Colégio Anjos Custódios.....	77
3.1.3 Colégio Pointer.....	81
3.2 A Sociologia no “chão” dos Colégios Anjos Custódios e Pointer.....	84
3.2.1 O retorno da Sociologia aos bancos escolares: a opinião dos agentes sociais.....	86
3.2.2 Impacto com a implementação da Sociologia no cotidiano escolar.....	90
3.2.3 O que caberia ao ensino da disciplina: Sociologia, pra quê?.....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIA.....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo analisar como a disciplina de Sociologia tem sido implementada e inserida nas matrizes curriculares<sup>1</sup>, a partir de um estudo de caso em duas instituições de ensino privadas no Estado do Paraná. O intuito é refletir sobre os fatores que permitem a existência de duas horas/aula semanal da disciplina no Colégio Anjos Custódios – Marialva/PR e dez horas/aula semanal no Colégio Pointer – Jandaia do Sul/PR. Isto é, a flexibilidade na organização da carga horária, a diferente inserção da sociologia no conjunto de disciplinas oferecidas naquelas instituições, o que demonstra uma perspectiva particularizada na aplicação da lei relacionada a obrigatoriedade de se ministrar sociologia.

Realizada entre os anos de 2008-2009, essa investigação não pretende generalizar a maneira como as escolas particulares têm empreendido a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia em seu dia-a-dia. Busca-se, em duas realidades muito singulares, investigar de que forma essa prática tem ocorrido e quais as razões para que elas não sigam um “padrão” de implementação:

Tem-se mais confiança nas sínteses obtidas pelo aprofundamento de uma circunstância cotidiana do que num tratamento global, ordenado cronologicamente, que segue o seu objecto do começo ao fim, se esforça por nada omitir exteriormente importante e põe em relevo as grandes viagens da vida para fazer delas as articulações da intriga. Pode-se, com efeito, “regressar às próprias coisas” mergulhando na particularidade de um caso particular... (AUERBACH apud BOURDIEU, 1989, p.67-68)

O fato de estar presente nessas escolas por um longo período como professora de Sociologia revelou-me um campo de estudo cheio de nuances, como também de jogos de interesses e vontades particulares. À medida que fui compreendendo que o ambiente escolar era muito mais que apenas questões metodológicas e de ensino-aprendizagem, percebi que como cientista social cabia a mim pensar as relações sociais existentes nesse meio e questioná-las, a começar pelo próprio tratamento tão diferenciado dado ao número de aulas de Sociologia, às simpatias e antipatias em relação ao seu retorno aos bancos escolares e a realidade que faz da Lei da obrigatoriedade uma prática no “chão” da escola<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Em alguns momentos do texto o termo matriz curricular terá como sinônimo a expressão grade curricular utilizada informalmente pelos agentes sociais de maneira recorrente no dia-a-dia escolar.

<sup>2</sup>A expressão “chão” da escola serve para enfatizar as ações particulares que ocorrem no interior de cada instituição observada.

Entretanto, para refletir sobre essa realidade se fez necessário revisitar a própria história da educação brasileira, que se funde com a trajetória dos estudos sociológicos sobre essa temática e da Sociologia como disciplina escolar, tornando-se impossível fugir desses acontecimentos e conhecimentos. Meu objetivo aqui é começar a explicar porque fazer uma digressão na história da educação:

Para poder compreender o sistema de seu tempo, não basta considerá-lo como ele hoje se apresenta, por que todo e qualquer sistema educativo é produto histórico, que só a história pode explicar. É uma verdadeira instituição social. Nem mesmo é raro de que a história de um país venha a refletir-se nele (DURKHEIM, 1952, p.86)

Além disso, pensando em contribuir para uma biografia em ascensão dos estudos em relação ao ensino de Sociologia e suas mais variadas questões, propus-me registrar<sup>3</sup> algumas ações que estão sendo empreendidas no Paraná no que tange à formação e orientação dos professores de Sociologia, em especial o que tem sido desenvolvido pelo Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá nos últimos anos: “Na maioria das vezes as experiências com o ensino não são registradas, não integram um sistema cumulativo de experiências históricas da comunidade de cientistas sociais e nem sempre estão amplamente disponíveis” (SARANDY, 2004, p.115).

Assim, para mudar essa realidade, faz-se necessário o desenvolvimento de um número cada vez maior de pesquisas<sup>4</sup> e trabalhos que tenham como objetivo refletir sobre a educação e o ensino de Sociologia, aproximando os saberes acadêmicos da realidade vivida diariamente pelos educadores, rompendo, dessa maneira, a fronteira que ainda separa a escola da universidade. Essa é uma tarefa que se revela importante e permanente, porém, ao mesmo tempo árdua.

Árdua porque muitas investigações podem esbarrar não apenas nas dificuldades comuns que qualquer pesquisador encontra em sua área, mas sim na desconfiança de colegas e outros cientistas sociais que não conseguem perceber a relevância dessa discussão no meio

---

<sup>3</sup>Esse primeiro registro tem por intuito contar, mesmo que de maneira sucinta, um pouco da própria história do curso de Ciências Sociais da UEM, que em 2010 completou dez anos e do qual faço parte desde a sua segunda turma.

<sup>4</sup>Segundo os levantamentos realizados pela professora Dra. Ileizi Fiorelli Silva (1993-2004) e o professor Mário Bispo Santos (2005-2010) existem atualmente trinta e três estudos concluídos ou em andamentos sobre essa temática. O Laboratório de Ensino Florestan Fernandes (LABES) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – coordenado pelas professoras Dra.: Anita Handfas e Julia Polessa Maçaira possui em sua página uma lista com a referência bibliográfica desses trabalhos sendo que alguns deles estão disponíveis para *downloads*, no endereço: <<http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php>>.

acadêmico das Ciências Sociais. Importante, pois é capaz de criar novos objetos de pesquisa re-valorizando questões que foram e são pertinentes para o desenvolvimento de uma educação escolar brasileira de qualidade. Permanente, pois para que haja o cumprimento da Lei 11.648/08, que tornou obrigatório o ensino de Sociologia na rede de ensino pública e privada de todo o país, é imprescindível que ela seja repensada constantemente com o intuito de melhor atender os seus beneficiários diretos, ou seja, os educandos. Dessa forma, essa pesquisa apresenta-se em três capítulos.

O primeiro tem como intuito reafirmar a importância da participação de alguns cientistas sociais em diferentes momentos de mudanças na educação brasileira, refletindo como suas análises ecoaram nessas transformações e como o olhar desses pesquisadores em contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais distintos revelou uma maneira de se pensar o desenvolvimento educacional do país.

Assim, para compreender a forma como o processo educacional brasileiro era pensado em diferentes períodos, busquei dentro da bibliografia das Ciências Sociais estudos realizados por Sociólogos, Antropólogos ou Cientistas Políticos que pudessem embasar a minha própria pesquisa nessa temática. Acabei por descobrir que em momentos importantes esses pesquisadores contribuíram enormemente para as transformações educacionais.

Para entender, por exemplo, como se configurava e qual era a visão deles em meados de 1930, optei por refletir sobre a participação do Sociólogo Fernando de Azevedo e de suas ações no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na criação de uma Sociologia da Educação no Brasil e de sua visão sobre os sistemas escolares vigentes desse período. Embora, sucintamente, esse primeiro levantamento bibliográfico possibilitou entender como as gerações seguintes, de pensadores sociais, compreendeu a importância de novas pesquisas na área educacional, além da necessidade de ações em prol de uma educação brasileira pública, de qualidade e para todos. Educação essa que deveria estar intimamente ligada a todo o processo de modernização da nova nação brasileira.

Por essa razão, e em nome de um processo educativo digno de uma nação, seria impossível não revisitar e refletir sobre a presença e atuação do Sociólogo Florestan Fernandes, que durante anos se dedicou a defender a educação pública brasileira como o caminho para o desenvolvimento do país. Entre inúmeros estudos escolhi aprofundar meus conhecimentos sobre a Campanha de Defesa da Escola Pública, em que esse autor chama à todos os cidadãos a serem “Soldados Cívicos” capazes de defender permanentemente a educação para todos. Seus estudos sobre essa temática iniciam-se na década de 1950 e perpassam cada período de transformação da educação nacional culminando na elaboração,

em meados da década de 1980, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Entretanto, o texto final da LDB não recebe o seu nome, mas sim de outro cientista social, o antropólogo Darcy Ribeiro, cuja participação na educação brasileira também se faz presente.

A atuação desse antropólogo ecoou em meio a inúmeros projetos educacionais elaborados e desenvolvidos por ele a partir de suas participações políticas, um exemplo disso foi a implementação dos Cieps<sup>5</sup>, na cidade do Rio de Janeiro, durante a sua presença no governo de Leonel Brizola. Porém, é inegável que sua ação mais significativa tenha sido a elaboração e aprovação da LDB de 1996.

Mesmo sendo alvo de inúmeras críticas, a LDB, que em 1997 passou a se chamar Lei Darcy Ribeiro, é considerada um marco de todo o processo de redemocratização do país e em especial da educação nacional. Embora tenha sido redigida em meio a disputas políticas e alguns interesses não somente educacionais, a LDB abriu caminhos para um novo capítulo da história educacional brasileira. Ela não é finita em suas ações e por essa razão, ao longo de quase 15 anos, vem sofrendo importantes alterações para melhor se adaptar à realidade e as necessidades que permeiam todo o processo educativo brasileiro.

Entre essas mudanças, para nós cientistas sociais, certamente a mais importante sem dúvida foi a alteração do Inciso IV referente ao Artigo 36 em que a palavra OBRIGATÓRIO foi incluída, tornando legítima e permanente a presença da disciplina de Sociologia nos currículos escolares, de Ensino Médio, de todas as instituições de ensino público e privado do país.

Essa determinação permitiu que, novamente, os cientistas sociais voltassem à sala de aula, como professores de Sociologia revelando, assim, a escola e suas inúmeras nuances como novos objetos de pesquisa e reflexão.

Após anos de lutas, em 2008, a Sociologia voltou aos bancos escolares como disciplina obrigatória. Por essa razão, fez-se necessário revisitar também a própria história de suas idas e vindas aos bancos escolares. Assim, o segundo capítulo dessa dissertação tem por foco refletir sobre essa história, porém não apenas reverenciar os estudos já produzidos sobre ela, mas sim ser capaz de acrescentar um novo dado à mesma representado pela as ações empreendidas, em prol do Ensino de Sociologia, no Estado do Paraná.

Essas ações podem ser compreendidas, por exemplo, a partir da observação e do registro das iniciativas criadas pelas universidades paranaenses, ao longo da última década, para aproximar o saber acadêmico do saber escolar. Em especial, voltarei meu olhar para o

---

<sup>5</sup> Centros Integrados de Educação Pública.

que tem ocorrido desde 2007, no Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Maringá.

Dessa maneira, para compreender o que tem sido feito, me propus pensar história do curso de Ciências Sociais na UEM, assim como algumas das suas principais características através da minha própria história, como aluna daquele curso, com o propósito de começar a escrever um pouco sobre os 10 anos do curso dentro da universidade. Confesso que, por ser uma história recente e em desenvolvimento, os dados presentes em minha memória e o que pude vivenciar nesse período serão os instrumentos utilizados para essa descrição.

Por fim, o terceiro capítulo objetiva apresentar uma nova perspectiva de abordagem sociológica sobre a temática educacional. Para isso, minha reflexão se pautará em um estudo de caso, que tem por intuito revelar os fatores que condicionam ou permeiam a inserção da disciplina de Sociologia em duas instituições privadas no Estado do Paraná. A escolha dos Colégios Anjos Custódios – Marialva/PR e Pointer – Jandaia do Sul se justifica devido a minha experiência e desempenho durante vários meses nessas instituições como, em um primeiro momento, professora da disciplina e, posteriormente, como pesquisadora.

Esses dois momentos de atuação me revelaram uma situação que suscitou em mim muitos questionamentos, entre eles: a razão da existência de matrizes curriculares muito distintas em relação ao número de aula semanais de Sociologia. Enquanto no Colégio Anjos Custódios eram ministradas duas aulas semanais da disciplina apenas para os alunos do 2º Ano do Ensino Médio, no Colégio Pointer existia uma grade curricular de dez aulas semanais que era aplicada a todos os alunos tanto do Ensino Fundamental II (5º-8º séries) como dos alunos de Ensino Médio (1º/2º/3º Ano).

Dessa primeira observação começaram a surgir as minhas inquietações que partiram sempre de uma pergunta principal: “Mas afinal, quais seriam os fatores que permeavam uma discrepância tão significativa no que se referia ao ensino de Sociologia dessas instituições de ensino?”

Para responder essa questão percebi, então, que as pessoas mais indicadas seriam os agentes sociais responsáveis pela implementação e inserção direta da disciplina no “chão” da escola. Por isso, resolvi realizar entrevista com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores de Sociologia dos dois colégios, com o propósito de entender quais as razões de matrizes curriculares tão diferentes em relação ao ensino de uma mesma disciplina.

A partir dos dados fornecidos por esses informantes pude perceber que a ação de inserir a Sociologia no “chão” da escola estaria permeada por diversos fatores, como questões financeiras, espaço físico para aulas, mudanças e adaptações do quadro de horários das

disciplinas e, principalmente, sobre a noção que cada um deles tem da importância e necessidade da Sociologia no cotidiano escolar. Além disso, muitas vezes a própria formação acadêmica e a relação com a educação, de maneira geral, também tenderia a influenciar na implementação da disciplina nesses espaços.

O fato é que ao olhar para as instituições de ensino privadas pude abrir um caminho para responder não somente as minhas primeiras questões, como também para a percepção de que esse espaço social demanda muitas observações e está repleto de situações a serem questionadas e investigadas. A escola particular é um leque de oportunidades para nós, pesquisadores, que muitas vezes temos direcionado nossos olhares mais fortemente para educação pública, nos esquecendo do quão significativa e importante é ação dessas instituições na formação de inúmeros educandos brasileiros.

Enfim, acredito que todo o esforço empreendido nas próximas páginas tende a contribuir e fomentar ainda mais o debate em torno da educação brasileira e o ensino de Sociologia, em especial no ensino privado paranaense. Essa discussão não é finita em si mesma e por essa razão é que, de maneira audaciosa espero que possa suscitar novas inquietações e investigações sobre esse tema possibilitando, assim, o desenvolvimento e a construção de novos saberes dentro e fora das Ciências Sociais sobre a educação e o ensino de Sociologia no Brasil.

## CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS CIÊNCIAS SOCIAIS

*“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes” (Paulo Freire)*

A inquietude intelectual de muitos sociólogos, antropólogos e cientistas políticos precipitaram as mais variadas investigações sobre a educação brasileira. Ora reverenciada, ora marginalizada dentro e fora das Ciências Sociais, atualmente a educação e o ensino de Sociologia estão voltando a fazer parte desse meio acadêmico buscando novamente seu espaço legítimo de investigação.

Trata-se de um objeto de pesquisa de inúmeras facetas que podem ser observadas tanto quanto por meio da compreensão de seu desenvolvimento histórico, da realidade cotidiana que norteiam as práticas pedagógicas e metodológicas como também das relações sociais estabelecidas no interior das diversas instituições de ensino espalhadas por todo território nacional. Ao reconhecer essas particularidades e singularidades da educação e do ensino de Sociologia, novos questionamentos irão surgir, despertando a capacidade do pesquisador em refletir sobre esse tema. Assim, a forma como o objeto será construído e a eficácia do método utilizado irão valorizar a sua presença no meio acadêmico (BOURDIEU, 1989).

Com o retorno da disciplina de Sociologia às grades curriculares do ensino básico de todo o país, foi possível também a volta dos cientistas sociais ao ambiente escolar. Novamente, o contato com a escola e suas nuances criaram meios mais favoráveis para que a temática educacional tenha o seu lugar nas observações e investigações pelo viés sociológico.

O fato é que a presença no meio escolar e sua prática cotidiana acabam por revelar um campo de questionamento para o cientista social que, agora professor de sociologia, se atreve a viver novas experiências apresentadas no interior de todo o processo educativo do qual faz parte:

O sociólogo tem por objecto a conhecer, o mundo social, de que ele próprio é produto e, deste modo, há todas as probabilidades de os problemas que põe a si mesmo acerca desse mundo, os conceitos - e, em especial, as noções comuns como os nomes de profissões, noções eruditas como as transmitidas pela tradição da disciplina - sejam produto desse mesmo objecto (BOURDIEU, 1989, p.34)



Logo, a cada passo que esse pesquisador/professor dá rumo à compreensão de seu meio tende a descobrir que seus anseios se misturam ao de outros cientistas sociais, repensando assim o passado e o presente da atuação desses profissionais.

Dessa forma, esse primeiro capítulo tem por objetivo, sucintamente, revisitar esse passado histórico, revelando a participação de importantes sociólogos e antropólogos em prol da educação brasileira, além disso, pensar a escola como um campo<sup>6</sup> de investigação sociológica de inúmeras vertentes.

### **1.1 A história da educação brasileira e a participação dos cientistas sociais**

A educação é um processo social marcado por um contexto histórico, social, político, cultural e econômico. Seu desenvolvimento ou não revela o quão é necessária uma reflexão sempre acompanhada do olhar sobre esses contextos, possibilitando uma análise como um processo não-isolado e a - histórico.

Durante os primeiros trezentos anos do nosso país, o processo educacional esteve à mercê dos padres jesuítas que tinham por intuito catequizar a população em nome da religião católica e do fortalecimento dessa doutrina em meio às manifestações culturais indígenas e africanas dentro do território nacional.

Com a chegada da corte portuguesa em 1808, criou-se uma nova perspectiva de sociedade no Brasil. A vinda de Dom João VI trouxe para o país não apenas mais portugueses, como também uma série de construções e mudanças para que a corte pudesse se estabelecer de fato como um reino dentro da colônia brasileira. Foi um momento histórico intenso com a criação da imprensa, a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional e alguns cursos superiores como os de engenharia, cirurgia, anatomia, medicina, direito e escolas militares (MORAIS, 1989).

Todavia, a educação base ou primária continuou a pertencer a poucos, especialmente, aos que pudessem pagar pela instrução de seus filhos: “No período de vice-reinado, a educação elementar continuou a não ser dadas as bases populares, sendo que os filhos da elite a recebiam em casa como ensino privado” (MORAIS, 1989, p.97).

Historicamente, a educação passa a ser mais debatida a partir da independência política do país em 1822. Entretanto, a independência nacional não mudou a constituição da

---

<sup>6</sup> “A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas próprias leis. Se, como macrocosmo, ele é submetido as leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada”(BOURDIEU, 1997:20)

sociedade e mesmo com a constituinte de 1823, na qual a educação aparece com suas bases definidas na construção de escolas em todas as regiões, ginásios em cada comarca e universidades em lugares específicos, na verdade pouco foi feito:

Afinal, o novo império continuava uma velha sociedade escravocrata, constituindo os escravos enorme parcela da população global. Ora, esses escravos não tinham, é óbvio, acesso á educação como também a esmagadora maioria das mulheres; aqueles não tinham acesso por sobrecarga de trabalho e principalmente por preconceito, sendo também de levar-se em conta que sua ignorância interessava aos senhores; já as mulheres das classes desprivilegiadas eram vítimas de um moralismo machista que entendeu sempre que não cabe à mulher saber, mas fazer no interior do lar. Apenas umas poucas senhoras e senhoritas da elite tinham preceptores e se cultivavam em casa – também não indo à escola, no geral (MORAIS, 1989, p.98-99)

Ainda nesse período, tanto os homens brancos pobres como os escravos não tinham direito à educação escolarizada. Assim, a escola ficou mais uma vez reservada para a elite branca, livre e rica como, nos tempos coloniais.

Em 1834, por um Ato Adicional à Constituição, foi decidido que cada província, ou seja, Estado, teria a responsabilidade da educação em sua respectiva sua região. O que parecia, em princípio, uma grande solução para a descentralização educacional do poder geral, acabou por revelar-se um imenso problema.

Enquanto algumas províncias desenvolveram-se rapidamente, como é o caso de São Paulo ou da capital Rio de Janeiro, em outras mais pobres, cujos governantes se mostraram desinteressados, muito pouco foi realizado em prol da educação da população.

O fato é que Ato Adicional não foi capaz de refletir sobre as diferenças regionais, acentuando assim ainda mais as desigualdades educacionais: “[...] os avanços da educação no Império, ainda que tenham ocorrido, foram pequenos e não chegaram, em termos nacionais, a organizar nada de muito significativo” (MORAIS, 1989, p.100).

Com a abolição da escravidão em 1888, a proclamação da República em 1889 e a influência do pensamento positivista de Augusto Comte, instala-se, nesse período, uma nova fase da educação brasileira. Entretanto, o processo empreendido no país de ordem e progresso ficou reduzido à noção de obediência e não às ações práticas de políticos ou educadores para as mudanças nacionais<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Segundo Morais (1989, p.103-104), esse é o quadro da educação no final do século XIX: De qualquer modo, mais para o final do século XIX, contava-se com poucas escolas primárias. Em 14 milhões de habitantes, tínhamos 250 mil em cursos primários. No ensino secundário a situação evoluíra para um trabalho de preparação das elites para que adentrassem aos poucos superiores; isto é, os liceus e colégios (ainda os mais modelares)

Sendo assim, a Primeira República reproduziu o que o Império havia instalado em 1834 funcionando como uma espécie de sistema abortivo educacional, pois manteve os Estados responsáveis pela educação primária enquanto criava ginásios e universidades que beneficiavam poucos: “A república dos bacharéis era também a república dos coronéis – muito distante da república dos cidadãos [...]” (BOMENY, 2003, p.19).

Essa realidade só mudaria em meados de 1930. Impulsionados pelo momento de renovação nacional advindo da Segunda República, políticos e educadores passaram a questionar quais ações seriam necessárias para transformar a educação e formar cidadãos:

Naquela década de 30, vieram mais fortemente à cena brasileira os chamados pedagogos profissionais e especializados. Educadores jovens, algumas vezes formados em universidades estadunidenses ou influenciados por ideólogos estrangeiros, esses educadores entendiam haver chegado o momento de se propor ao Brasil uma educação nova, revolucionária e modernizadora, no entender deles. (MORAIS, 1989, p.107)

Havia uma urgência em definir um projeto educacional que amenizasse os anos de analfabetismo do país causado, principalmente, pelos coronéis como forma de controle dos trabalhadores rurais. O desenvolvimento urbano brasileiro apresentava uma nova necessidade: educar para cidadania e o trabalho (BOMENY, 2003).

Nesse período, a ciência vigorava como orientação fundamental para a inovação e o crescimento brasileiro:

Só a ciência salvaria o país; só pela ciência poderíamos apressar os passos em direção do progresso, evitando assim o desaparecimento da nação. Só pela ciência seria possível higienizar a sociedade, não apenas com os recursos da engenharia do saneamento, mas pela prevenção e tratamento das doenças endêmicas. O povo inculto e doente e a sociedade já dera provas suficientes de que, espontaneamente, não se poria fim a essa situação de calamidade (BOMENY, 2003, p.29)

Assim, para muitos educadores, entender a forma como a educação estava sendo oferecida em nosso país era a chave mestra para o empreendimento de uma reconstrução educacional brasileira. Estudar a educação era defender um projeto científico dessa temática.

---

foram transformados em meras escolas preparatórias para os exames de ingresso nos cursos superiores, os quais tinham sua grande força no ramo do direito e tinham como forças secundárias a engenharia, a medicina e a escola militar. [...] Os exames vestibulares aos cursos superiores não permitem às escolas um trabalho detido de formação dos alunos em sentido integral, pois que é urgente adestrar o guerreiro que deverá disputar uma vaga na universidade.

Surgem, então, os primeiros estudos sociológicos sobre a educação nacional que podem ser compreendidos em três fases: a primeira, que se inicia em 1930 com a institucionalização da Sociologia e estende-se até 1960; a segunda, marcada pela presença militar no poder; e a terceira a partir da metade década de 1980 até os dias atuais (NEVES, 2000).

Vale ressaltar que cada uma dessas fases corresponde à investigação do papel da educação como um fator importante para a construção, formação e democratização da própria sociedade brasileira, revelando o engajamento de diferentes intelectuais.

## **1.2 Primeira Fase: A produção teórica e científica da Sociologia no Brasil e a questão educacional (1930-1960)**

Com a Revolução de 1930, novas mudanças sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais ocorreram no país. A modernização e a nacionalização passaram a ser o foco e a base do desenvolvimento do Brasil. A conscientização desse desenvolvimento e dessas transformações pautou os estudos que se preocupavam em compreender a “realidade brasileira”:

A expressão “realidade brasileira” é típica do momento, tornando-se verdadeiro lugar-comum a que recorriam indiscriminadamente jornalistas, políticos, escritores e estudiosos; havia no ambiente, além disso, uma solicitação intensa pelos estudos sociais, que se multiplicaram nos diferentes campos da história, da economia, da política, da educação, concorrendo para criar uma atmosfera de receptividade e expectativa em torno da Sociologia (CÂNDIDO, 2006, p.284)

Favorecida pelo momento e com a criação da Universidade de São Paulo (USP) e da Escola Livre de Sociologia e Política, em meados de 1930, a Sociologia seguiu pelo caminho da institucionalização, formando em 1936 os primeiros sociólogos nacionais. Assim, novas perspectivas foram criadas para o estabelecimento de um debate mais abrangente sobre a questão educacional brasileira.

Destacam-se nesse período os estudos e escritos do sociólogo Fernando de Azevedo e do filósofo Anísio Teixeira<sup>8</sup> chamados de “pioneiros da educação” por inaugurar uma

---

<sup>8</sup>É inegável a relevância e a importância do filósofo Anísio Teixeira e todos os seus esforços e contribuição para as questões educacionais brasileiras. Entretanto, nesse trabalho a referência desse autor se dará sempre como uma parceria entre ele e Fernando de Azevedo, já que somente um trabalho e qualquer recorte que aqui fosse proposto não conseguiria abordar a grandiosidade de sua inserção nas lutas relativas à educação nacional. Acredito até que a sua própria história e luta renderiam uma investigação, reflexão e discussão a parte. Porém,

reflexão que buscava teorizar, de forma científica, a educação. O objetivo era compreender, de modo sistemático, como a mesma se constituía, não apenas em seu aspecto pedagógico como também em sua forma institucionalizada, o que possibilitaria identificar os problemas existentes na educação escolar nacional e refletir sobre eles.

Tida como um problema social “a questão educacional” passou a nortear as preocupações e anseios desses intelectuais. Assim, Azevedo (1953) definiu a Sociologia da Educação como um campo de estudo capaz de contemplar e identificar tanto os fatos quanto as instituições escolares. Para ele, o processo educativo seria um meio de assegurar o desenvolvimento da sociedade, sua unidade, continuidade e evolução social. Por isso, era necessário fazer uma reforma educacional no país.

Com esse propósito é que, ao encabeçar junto com Anísio Teixeira, o documento denominado de “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>9</sup> de 1932”, Azevedo e mais de vinte assinantes tentaram refletir a situação da educação nacional e seus problemas, tendo o objetivo não apenas de priorizar o que estava deficiente, mas apresentar soluções a partir da participação do povo e do Estado. Essa conscientização era fundamental para o desenvolvimento do Brasil como uma nação forte e moderna.

### **1.2.1 Fernando de Azevedo e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932**

O Manifesto de 1932 caracterizou-se como um documento pensado e organizado por um grupo de educadores que, após doze anos de análise, concluiu que a educação brasileira precisava ser “renovada”, compreendida em um plano mais amplo e que seu desenvolvimento estaria ligado a uma participação expressiva do Estado Nacional.

Segundo o dicionário *online* Aurélio (2009), a palavra *Manifesto* significa: “Declaração escrita pela qual um governante, um chefe de partido, um grupo de

---

essa não é a proposta desse capítulo, cuja investigação se estabelece em relação a pensadores que tendo sua formação nas Ciências Sociais contribuíram de forma emblemática para se pensar a educação, como questão, dilema ou uma problemática social brasileira. O envolvimento entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira transformou-se em uma grande amizade, por meio de cartas trocam idéias e percepções sobre a educação brasileira e também de outros países, como é o caso da França e dos Estados Unidos da América. Esse encontro aconteceu pelas mãos de Monteiro Lobato que em meado dos anos de 1920 escreve a Fernando de Azevedo apresentando Anísio Teixeira. Desde essa data até a morte de Teixeira em 1971 tornaram se amigos e “reformadores” da educação brasileira (BOMENY, 2003).

<sup>9</sup>“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 de agir pedagógico” (BOMENY, 2003, p.43).

personalidades etc., dá conta de sua conduta no passado e define os objetivos que tem em vista no futuro. / Programa, plataforma”. Assim, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido pelo sociólogo Fernando de Azevedo e assinado posteriormente por mais 25 “reformadores da educação”, tinha como intuito definir novas metas e objetivos para a educação nacional:

Os signatários no Manifesto defenderam propostas visando à solução dos problemas da educação no país. Propuseram, sobretudo, a “reconstrução educacional no Brasil” por meio da organização do ensino em seus diversos níveis, na defesa da unidade da educação, expressando a necessidade da criação de um Sistema Nacional de Ensino ao traçar as bases da política de educação nacional (MÉLO et al, 2004, p.01)

O Manifesto tornou-se um documento importante, pois fez com que nominado ao povo, este pudesse fazer parte do debate democrático junto com os governantes possibilitando, que todos repensassem o problema da educação como um fenômeno social e, que por isso influenciava no próprio desenvolvimento do país:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO, 2007, p.01)

Para as pesquisadoras Mazzuco e Tullio (2004), a elaboração desse documento trazia embutido em seus ideais não somente a luta pela escola, mas também a luta pela modernização e o progresso brasileiro. Por essa razão, era necessário desenvolver em toda a população o espírito participativo e ativo em relação às “questões educacionais”, começando pela organização dos sistemas escolares. Para os “pioneiros da educação”, analisar essa configuração era compreender o “ponto nevrálgico” da questão educacional.

Na década de 1930, os sistemas educativos brasileiros poderiam ser analisados como estruturas sobrepostas que, dependendo dos interesses das camadas mais altas da sociedade, tenderiam a homogeneizar e diferenciar os indivíduos durante a sua formação. A complexidade desses sistemas refletia a própria complexidade social, as necessidades particulares e dos variados grupos que faziam parte da sociedade brasileira (AZEVEDO, 1985).

Ao analisar esse sistema, Azevedo (1985) constatou que o mesmo estava organizado como uma espécie de pirâmide: a base seria representada pelo ensino comum a todos, o meio caberia ao ensino secundário diferenciador que tinha por função priorizar e desenvolver as habilidades de cada pessoa e o topo corresponderia ao ensino universitário e a especialização dos indivíduos, segundo a necessidade do mercado de trabalho.

O ensino comum a todos se iniciaria na escola, que exerceria um papel fundamental na formação do indivíduo. Para o autor, esse primeiro momento tinha como característica homogeneizar os indivíduos, ou seja, ensinar a todos os princípios básicos da organização histórico-social e cultural da sociedade brasileira. Era o momento para se aprender e manter os valores sociais e culturais que permeavam a formação do povo brasileiro.

Em seguida, já no ensino secundário, a escola seria responsável pela diferenciação desses educandos abrindo caminhos para a escolha pessoal de cada um mediante suas habilidades para o trabalho social:

[...] a sociedade, à medida que se complica, precisa, para manter e perpetuar a sua unidade, da diversificação de funções á base de um ideal comum: ela uniformiza e diferencia, mas, especializando, coordena, completa e harmoniza, de modo que, a par das semelhanças essenciais, reclamadas pela vida coletiva, se assegure a persistência dessas diversidades imposta pela divisão do trabalho social, que é uma das causas mais ativas da diferenciação dos grupos (AZEVEDO 1985, p.141)

Por fim, o topo da pirâmide, responsável pelo ensino universitário, revelaria a presença apenas de uma pequena parcela da sociedade, representada pelos filhos da elite nacional. E justamente por se configurar para poucos é que o mesmo seria supervalorizado. A educação brasileira era pensada de cima para baixo e o topo da pirâmide representava a modernização do país, e não de baixo para cima como defendiam “os pioneiros da educação”. Essa forma de estrutura acabava por representar a própria sociedade nacional e suas prioridades.

Por essa razão, era que o Manifesto tinha como ponto fundamental defender o direito de todo cidadão brasileiro acesso a uma escola pública, de qualidade e laica, já que nesse período a presença das instituições de ensino religiosas e privadas era emblemática na organização educacional do país, mais uma vez privilegiando poucos.

Para que esse direito fosse cumprido caberia ao Estado a tarefa de organizar a educação escolar de uma maneira que não privilegiasse apenas uma pequena parcela da população. Seria sua função pública promover uma escolarização de qualidade e universal

para todos, assim como convergir esforços para se pensar uma política de educação nacional. Todavia, não só o Estado deveria se preocupar com a educação. As famílias dos alunos também teriam de ser pontos de apoio para todo o desenvolvimento educacional e escolar:

A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que os esforços da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade (MANIFESTO, 2007, p.20)

A conscientização de todos auxiliaria um projeto de reconstrução educacional permanente que deveria ser pensado e executado por várias mãos. Esse manifesto reafirmava que a educação era uma das molas que impulsionariam o desenvolvimento concreto da moderna nação brasileira:

Toda profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar em uma fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação (MANIFESTO, 2007, p.21)

Embora naquele momento parecesse impossível a concretização de uma reforma educacional de cunho imediato, caberia aos educadores permanecerem firmes em seus ideais, compreendendo a realidade brasileira na busca por conscientizar o povo sobre si mesmo, garantindo o desenvolvimento de uma identidade nacional e perpetuando assim, o crescimento do país como uma nação (MANIFESTO, 2007).

O pioneirismo de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, as lutas empreendidas por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e todos os debates em torno dos problemas educacionais brasileiros serviram de base para que a educação pudesse ser analisada e compreendida, posteriormente, por outros cientistas sociais (COSTA; SILVA, 2003).

### **1.2.2 A educação brasileira entre 1940 - 1959**

Entre 1940 e 1950, a educação no Brasil sofre algumas intervenções do Estado. É inegável a ação ministerial de Gustavo Capanema, como ministro da Educação e Saúde, que



em 1942 propôs uma reforma ao ensino secundário e universitário e o desenvolvimento de um ensino profissionalizante. O objetivo era manter uma educação para elite e tradicional, de caráter humanista, almejando a formação profissional em nome das necessidades públicas:

Os cursos profissionalizantes, em certa medida, respondiam pela demanda social e econômica de qualificação de mão-de-obra, e as próprias empresas tratavam de prover o treinamento de seus operários para o trabalho nas fábricas (BOMENY, 2003, p.54)

Segundo a socióloga Helena Bomeny (2003), a pressão em relação à educação no Brasil aumentou no final da década de 1940 devido ao contexto de pós-guerra que estava presente em todo mundo. Assim, a educação teve seu sentido pragmático ampliado em nome da qualificação de mão-de-obra e como um dos aspectos determinantes para garantir à população os benefícios da criação de um Estado de Bem-estar. Porém, o ensino primário e o ensino normal continuaram “intocados”.

Historicamente, vale lembrar que a década de 1950 e o início de 1960 foi um período de grande expansão política, econômica, social e cultural brasileira. Se foi possível apresentar as décadas de 1930-1940 como um momento de modernização e nacionalização do país, as décadas seguintes podem ser representadas pela forte ação governamental de imprimir no país uma ação de progresso e industrialização que ficou conhecido como um período desenvolvimentista nacional.

Assim sendo, não era apenas a educação para o trabalho que se evidenciava. Crescia, naquele momento, a participação política e social e, a educação parecia assumir um lugar ideal para suprir e motivar essa participação que se caracterizava por uma ação democrática:

A menção aos anos 50 e início dos anos 60 nos mostra que contextos políticos democráticos acirram a pressão pela melhoria das condições de vida e acesso às políticas públicas. A educação não escapa a essa contingência da dinâmica da vida societária. A década de 1950 e a primeira metade dos anos 60 foram a expressão radicalizada da pressão por participação na vida política e social brasileiras. Temas como mobilidade e exclusão sociais compuseram a agenda política de grupos e movimentos sociais, trazendo a precária situação de oferta da educação para uma dimensão predominantemente social (BOMENY, 2003, p.60)

O projeto de construir “50 anos em 5” caracterizava as políticas governamentais desse período histórico e tudo que ocorreu impulsionou o próprio desenvolvimento educacional. A mudança da capital do país para Brasília e os movimentos sociais emergindo das classes populares tornaram-se pontos fundamentais para uma nova ação em relação à educação

brasileira. Para Bomeny (2003), esse momento pode ser chamado de “popular”, já que o que prevaleceu foram as ações populares em causa própria, e foi com esse espírito que a igreja católica também “adotou” para si uma nova perspectiva de educação.

O Movimento de Educação de Base (MEB), uma parceria entre a igreja católica representada pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o governo federal no início dos anos de 1960, tinha por objetivo ampliar o conhecimento e aprendizado cultural e educacional dos diferentes setores da sociedade nacional. A novidade nesse momento é que, enquanto em 1930 as autoridades católicas se posicionaram contra a uma intervenção do Estado na educação, nos anos de 1950 e 1960 houve uma ruptura interna dessas autoridades, impulsionada pelas ideias advindas da teologia da libertação<sup>10</sup>. O olhar educacional que antes era voltado somente à elite passa a se direcionar também as classes populares e, assim, já não existia um consenso dentro da própria igreja em relação a quem deveriam se destinar os seus atos educacionais (BOMENY, 2003).

Outro importante fato desse período foi a disseminação da pedagogia de Paulo Freire<sup>11</sup> que fez eco entre muitos intelectuais e políticos. O objetivo dessa pedagogia era libertar o povo do seu “mutismo”, ou seja, romper o silêncio que emanava do homem popular e fazer com que por meio do conhecimento ele pudesse se posicionar em sociedade. A ideia proferida por ele era de que seria a conscientização e o conhecimento da realidade que poderia libertar o povo do analfabetismo e dos anos de retrocessos da educação brasileira. O método freiriano de ensinar conscientizando e de aprender baseado nas experiências de cada sujeito tornou-se referência de estudos posteriores e inspirou inúmeros trabalhos, tanto no Brasil como na América Latina (BOMENY, 2003).

---

<sup>10</sup>Segundo Cabral (2002, p.01), a Teologia da Libertação tem como objetivo o cristianismo a favor dos pobres: “O encontro do homem com Deus – chamado pela teologia da GRAÇA – passou a ser pensado como realidade histórica: Deus se manifesta ao homem situando-se histórica e culturalmente, ou seja, o encontro de Deus com o homem difere-se na história em suas diversas épocas, e difere-se na pluralidade cultural que se dá no seio da humanidade. Obviamente, isto gerou certa relativização no discurso sobre Deus; porém, valorizou a historicidade como característica essencial do ser humano, além de valorizar a multiplicidade de formas de Deus se apresentar ao homem, superando, assim, o anacronismo clássico metafísico que norteava o pensamento teológico no entendimento da relação homem – DEUS. A chamada Teologia da Libertação está inserida nesta última fase do pensamento ocidental que destacamos acima: a fase da valorização da história, da cultura e da diversidade de formas de manifestação do encontro do homem com Deus. Ela é uma teologia propriamente cristã; por isso, utiliza a Bíblia como pressuposto necessário de seus discursos”. No caso do Brasil e toda América Latina, a teologia da libertação combinou religião e política, na busca de tornar os homens livres e consciente, do seu papel na sociedade.

<sup>11</sup>Assim como Anísio Teixeira, não podemos negar a importância de Paulo Freire, na história da educação brasileira. Entretanto, esse autor também é um exemplo de investigações e estudos que foram feitos e ainda são desenvolvidos em nome de sua própria ação, merecendo assim trabalhos e pesquisas isoladas e mais pontuais. Aqui ele aparecerá apenas como uma citação e parte de um período que auxilia a pensar a educação nesse recorte de tempo que nos propomos.

Além disso, essa década ainda seria marcada pela criação das instituições de pesquisas, como é o caso do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais<sup>12</sup> - CBPE, que uniria as ciências sociais e a educação com nomes como: Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro que seriam responsáveis por manter com bases sociológicas os estudos sobre a educação no Brasil. Para Cunha (1992), não existiu nenhum espaço tão sólido para a produção sociológica de pesquisa educacional quanto o CBPE com sede no Rio de Janeiro e sedes regionais em: Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

Mediante esse desenvolvimento científico, as questões educacionais passaram a ser refletidas como grandes “dilemas brasileiros”<sup>13</sup> que demandavam uma investigação e a criação de projetos que pudessem solucionar os problemas na educação básica nacional, representados pelo “intocável” ensino primário e a intensa luta em defesa da escola pública.

### **1.3 Segunda Fase: Os dilemas educacionais brasileiros (1959-1980)**

Durante a década de 1950, os interesses pelas questões e problemas educacionais aumentaram juntamente com aqueles que sempre impulsionaram os debates em meio a esse fenômeno social. Novos personagens sociais somaram-se a essas discussões, como foi o caso dos proprietários das escolas privadas, do movimento estudantil, dos professores de escolas públicas e da imprensa. Todo esse movimento acarretaria na primeira Lei de diretrizes e bases da educação (LDBEN) de 1961.

Todavia, até a consolidação da LDBEN muito ainda precisava ser debatido e revisto sobre a forma como se configurava a educação nacional. Assim sendo, em 1º de Janeiro de 1959, mais uma vez o povo e o governo foram convocados a pensar e repensar o que havia mudado e o que ainda continuava precário nela com o propósito, novamente, de reconhecer o seu papel fundamental para o crescimento e desenvolvimento do país.

---

<sup>12</sup>Importantes referências de temas e autores serão feitas ao longo desse trabalho. Entretanto, seria impossível abordar todos eles de maneira apropriada. Além disso, essas próprias referências por si só já seriam temas para uma longa e consistente dissertação. Porém, não citá-las é como se não tivéssemos conhecimento de que estão presentes na história do desenvolvimento dos debates e estudos sociológicos da educação brasileira. Esse é o caso do Centro Brasileiro de pesquisa Educacional (CBPE). Criado em 1956, por Anísio Teixeira, diretor do Instituto de Nacional e Pedagógico (INEP), o CBPE tinha como objetivo reunir cientistas sociais e educadores em um mesmo projeto, com o intuito de que os estudos desenvolvidos por eles pudessem subsidiar as políticas públicas educacionais a serem implementadas como prioridades no país: A parceria com cientistas sociais de diferentes matizes que esteve presente no núcleo de organização do CBPE visava, sobretudo dotar os estudos sobre a problemática educacional de uma base científica, tomando de empréstimo o arcabouço teórico das ciências sociais, ao mesmo tempo em que propunha a centralidade da educação como objeto de pesquisa no campo das ciências sociais. (XAVIER, 2007, p.04).

<sup>13</sup>“[...] que traduzem as inconsistências das instituições educacionais e dos sistemas de ensino em face da ordem econômica, política e social da sociedade de massas” (FERNANDES, 1966, p.102)

Quase três décadas após a sua primeira convocação, Fernando de Azevedo redigiu outra vez o manifesto dos pioneiros da educação re-convocando todos para uma nova reflexão sobre os problemas educacionais que ainda persistiam após 25 anos de sua primeira edição.

Se em 1932 apenas 26 assinaturas foram apresentadas, o “novo” manifesto contava agora 161 assinaturas. Entre elas, de inúmeros cientistas sociais que durante as décadas de 1950/1960 estiveram presentes nos órgãos e centros de pesquisas e desenvolveram trabalhos não somente na área da educação, mas que perceberam que o desenvolvimento do país seria possível quando a questão educacional tivesse, de fato, o seu lugar nas discussões de todo o progresso nacional.

Embora reconvocato e redigido novamente, o manifesto não tinha pretensão de romper com o passado. Por isso as suas referências são relacionadas ao documento de 1932 como uma forma de afirmar que a história é feita de continuidade. Além disso, muito do que havia sido proposto no primeiro manifesto não havia se concretizado, o que tornava possível manter e refazer algumas propostas com o objetivo de se atingir, finalmente, o que tanto desejavam os pioneiros e reformadores da educação nacional.

O futuro “previsto” e mencionado no manifesto de 1932 de alguma forma havia chegado para todos em meados dos anos de 1950 e esse momento parecia ser a hora certa para se fazer um “balanço geral” de quais teriam sido os avanços e quais os problemas que permaneceram nos últimos anos:

O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos, inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. Certamente, nesse largo período, tivemos a fortuna de constatar numerosas iniciativas do maior alcance, muitas delas de responsabilidade direta ou sob a inspiração de alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mas foram elas ou largos planejamentos, parcialmente executados, ou medidas fragmentárias, em setores isolados da educação ou de influências regionais, sem as conexões indispensáveis com as diversas esferas do aparelhamento escolar, cuja estrutura geral não se modificou, mantendo-se incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais (MANIFESTO, 2006, p.205)

Para os pioneiros da educação, todas as mudanças ocorridas desde 1930 e até o final de 1950 não foram acompanhadas por um programa educacional. A população havia crescido, a industrialização tornou-se uma realidade, aumentava a necessidade de mão-de-obra, as cidades atraíam as pessoas dos meios rurais provocando assim: “[...] um desequilíbrio e

desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do país” (MANIFESTO, 2006, p.206).

Naquele momento percebia-se que as mudanças educacionais ocorridas se deram de maneira regional, específica e de como o Estado permaneceu à parte de um projeto de fato nacional. Os problemas permaneciam, tais como: a falta de instituições de ensino de qualidade e gratuita para todos, a defasagem do quadro de professores- muitas vezes leigos e sem preparação alguma pra assumir as salas de aula, com um salário que não condizia ao trabalho realizado- o crescimento exacerbado de escolas de ensino superior, a falta de uma sistematização do ensino e a estatística de que em 1950 o Brasil ainda se configurava com índice populacional de mais de 50% de analfabetos, sendo que mais de 12 milhões de crianças não freqüentavam a escola, dados alarmantes tornando imprescindível a intervenção mais intensa do Estado nesse setor da sociedade (MANIFESTO, 2006).

Além de reivindicar novamente a ação do Estado, o manifesto reiterava a ideia de que a educação deveria ser universal, organizada de maneira que suprisse as necessidades, obrigatória e gratuita em todas as suas etapas ou “graus” e integral, ao ponto que pudesse formar e instruir sempre crianças, adolescentes e adultos, formando-os para a vida, em caráter moral, físico, psico, artístico e intelectual, tendo na escola pública seu maior expoente (MANIFESTO, 2006).

A educação proveniente da escola pública se pautaria nos ideais democráticos, se desenvolveria em nome da conscientização de todos, do trabalho e da economia, realizando, assim, o progresso das ciências e da tecnologia de que faziam parte da sociedade moderna industrial. Logo, o sistema escolar teria como papel fundamental desenvolver a consciência de todos, já que em seu meio não deveria existir espaço para qualquer tipo de pensamento sectário, político ou religioso que pudesse privilegiar apenas uma parcela da sociedade.

Engendrados pela realidade do momento e pelo processo desenvolvimentista brasileiro, o término do manifesto de 1959 faz alusão ao fato de que, anterior à essa noção de ciência e tecnologia, a educação era um instrumento utilizado por todos como uma ferramenta de conhecimento e adaptação do meio em que viviam. O que nasce com a modernização e o progresso social e material era uma educação voltada ao uso desse meio e à exploração do mesmo pelo indivíduo que possibilitasse que as gerações futuras usufríssem, como também, buscar novos recursos para o bem de toda a nação.

Assim sendo, para os educadores e simpatizantes defensores da educação universal, o caminho o qual o país deveria trilhar teria de ser baseado também em uma política de educação organizada e sólida que impedisse a ação reacionária de interesses privados e suas

ideologias de dominação em que o que fosse público permanecesse dessa maneira e pudesse ser acessível a todos:

[...] educadores que nos prezamos de ser, temos não só o direito, mas o dever de lutar por uma política que possa acudir "à sede incoercível de educação nas massas populares", a que já se referia Clemente Mariani, e de opor-nos a todas as medidas radicais que, sob as aparências enganadoras de liberdade, tendem forçosamente a conduzir-nos ao caminho perigoso da anarquia senão das pressões ideológicas, abertas ou dissimuladas (MANIFESTO, 2006, p.218)

Embora tenha havido tanto esforço para contribuir com o Estado em relação às decisões a serem tomadas em nome de uma nova educação brasileira, tudo pareceu ter sido ignorado quando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 1961.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2001), após treze anos de debate dentro e fora do Congresso Nacional o que se viu sendo aprovada foi uma LDBEN “velha” e que não considerava as inúmeras reivindicações advindas de vários debates e propostas dos educadores:

[...] o projeto de lei negociado e aprovado pela Câmara dos Deputados representava o interesse dos círculos reacionários que se opuseram de todas as maneiras à reconstrução educacional do país, pois ele estaria omitindo as necessidades educacionais e comprometendo a capacidade de resolvê-las no presente ou no futuro próximo. (MAZZA, 2003, p.235)

O fato é que o Estado brasileiro continuou a refletir a educação a partir de sua própria perspectiva e não da necessidade real da população. As ações e resoluções foram tomadas sempre de maneira paliativa, cujos interesses se pautavam no imediatismo para o desenvolvimento do país. Entre a teoria e a prática permanecia um Estado apático em relação às transformações de fato da educação.

Em meio a uma grande decepção com a aprovação da “velha” LDBEN, o sociólogo Florestan Fernandes lança em São Paulo uma campanha em prol da escola pública para reafirmar mais uma vez que a educação do povo é o que permite um país crescer.

### **1.3.1 Florestan Fernandes e a defesa da escola pública**

Ao analisar a educação brasileira ao longo dos anos de 1950-1960, Florestan Fernandes (1966) compreendeu que a mesma se manteve como um privilégio social e como

um fator estático e neutro que não beneficiava o desenvolvimento democrático do país. Além disso, ressaltava que povos modernos tinham no desenvolvimento da educação escolarizada e em sua organização uma das ferramentas necessárias para o seu crescimento:

A educação seria um meio de produzir no Brasil as condições da civilização, que não estavam dadas e também de se evitar a produção de conflitos sociais que sacudiram a Europa, e que teriam sido ocasionados pelo progresso. A educação teria, então, uma função corretiva e outra preventiva (MAZZA, 2003, p.214)

Para Florestan Fernandes era impossível pensar em “desenvolvimento econômico acelerado” e “política de desenvolvimento”<sup>14</sup> em um país onde a educação continuava a se configurar como uma forma de conhecimento capaz de manter a sociedade de maneira tradicional e patriarcal, que refletia um sistema societário ambíguo. Embora se mostrasse democrática, tal sociedade defendia o processo educativo como um mecanismo de ascensão e inclusão social e se consolidava como um processo seletivo, o qual beneficiava apenas uma pequena parcela da população (FREITAG, 2005).

Entre tantos estudos sobre os dilemas educacionais brasileiros, a Campanha de Defesa da Escola Pública, realizada entre o final dos anos de 1950 e início de 1960, nos apresenta um sociólogo que se transforma em um “soldado cívico”. O próprio Florestan Fernandes intitula-se como sendo um desses soldados. Para ele, era uma honra encabeçar tal movimento, pois nada mais justo do que ter como defensor da escola pública alguém que sempre dependeu da mesma para a sua formação pessoal.

Embora tenha iniciado na cidade de São Paulo, o movimento em prol a escola pública espalhou-se por todo o país e tinha como objetivo questionar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que fora aprovada pela Câmara de deputados brasileiros e estava em direção à sanção dos senadores nacionais.

O problema identificado por todos que repudiavam essa lei é que o projeto final não era compatível com o que vinha sendo debatido e discutido desde o final da década de 1940 sobre as necessidades e as problemáticas educacionais no país. A sensação era que a lei simplesmente não se pautava no que de fato deveria ser feito. Assim: “Vingara um projeto educacional retrógado, reacionário e ineficiente, que nos expunha a uma marcha na direção do passado da ordem de três quartos de década” (FERNANDES, 1966, p.347).

---

<sup>14</sup>Propostas presentes na política do Estado brasileiro durante as décadas de 50 e 60, cujo objetivo principal era tornar o país urbano, industrializado e moderno, nos moldes dos chamados países de “primeiro mundo”.

Por essa razão é que se fez necessário novamente o envolvimento de todos para que a educação brasileira não continuasse a configurar-se de poucos e para poucos. Assim, a Campanha de Defesa da Escola Pública tornou-se um movimento de caráter cívico, que buscava o envolvimento de operários, professores, estudantes e políticos com o objetivo de propor à nação um enfrentamento e a resolução dos problemas educacionais brasileiros. Os dilemas em relação à escola pública deveriam afetar a “mentalidade” de todos no país, a começar por aqueles que estavam no poder e que cederam a um projeto mais por coação de interesses particulares do que propriamente por suas vontades.

Para Florestan Fernandes (1966), esse era um dos problemas da ação política no Brasil: aqueles que estavam no poder, na maioria das vezes, representavam o que queria a classe dominante, e no caso da educação a escola pública aparecia como um empecilho para essa classe, já que a democratização do ensino público geraria a sua própria expansão afetando a rede privada. Dessa forma:

Não realizamos a reconstrução educacional que se impõe, porque o horizonte cultural dominante é demasiado estreito para pôr em relevo a importância da educação popular de ordem social democrática; mas, doutro lado, não melhoramos a nossa capacidade de compreensão e transformação da realidade educacional brasileira, por que as escolas de que dispomos são incapazes de alterar o horizonte cultural dominante... (FERNANDES, 1966, p.350)

Assim sendo, o nosso problema educacional estava ainda enraizado em organizações escolares e pedagógicas que não representavam as mudanças ocorridas no país. Não importava a quantidade de escolas públicas que haviam sido construídas, mas sim a qualidade das mesmas e a quem beneficiaria o sucateamento do ensino público. A ação dos “donos do poder” ainda estava ligada aos interesses privados e do passado.

Segundo Fernandes (1966, p.350), o que deveria ser feito de maneira urgente era: “[...] forjar novos modelos de organização das escolas, para ajustá-las, efetivamente, às funções educacionais que elas devem desempenhar nas comunidades humanas brasileiras”.

Porém, enganava-se quem acreditava que a educação pública seria a solução para todos os demais problemas nacionais. Ela era apenas um dos males que o país não conseguia resolver naquele momento e também um desafio que, quando vencido, seria determinante para a formação da sociedade nacional: “A grandeza das nações repousa na grandeza de seus homens” (FERNANDES, 1966, p.353). E ser grande para o autor era ser moderno detentor de um ensino público de qualidade e gratuito para todos.



A Campanha de Defesa da Escola Pública conseguiu alcançar muitos adeptos, como salienta Fernandes (1966), em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Embora tenha sido redigido novamente em 1959, o Manifesto não alcançou a mesma amplitude quanto o anterior como o visto anteriormente, mas apenas ressaltava ou avaliava o que tinha ou não sido feito após a sua primeira publicação. Porém não trazia uma discussão mais ampla sobre métodos, orientações pedagógicas e organizacionais das escolas.

Essas discussões foram retomadas a partir da defesa da escola pública e se pautaram em três pontos centrais: primeiro, de que era necessário um ensino público eficaz e de qualidade; segundo, que caberia ao Estado democrático proporcionar a todos esse tipo de ensino e não continuar representando interesses particulares; e terceiro era importante proporcionar a todos os cidadãos instrumentos e informações que os fizessem ver a educação como um problema que precisava de solução: “[...] visamos deliberadamente a incluir os problemas educacionais brasileiros dentro do horizonte intelectual do cidadão comum, com o fito de torná-lo um colaborador constante e vigilante do nosso progresso educacional” (FERNANDES, 1966, p.357).

A esperança daqueles que acreditavam nessa campanha era que num processo longo, porém eficiente de conscientização a educação acabaria tornando-se uma preocupação essencial para toda a população.

Segundo Mazza (2003), um dos pontos fortes dessa campanha foi a realização, em Maio de 1960, na cidade de São Paulo, da I Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública. Esse evento contou com a participação de diferentes segmentos da sociedade, estudantes secundaristas e do ensino superior, professores, intelectuais, líderes operários entre outros, que tinham como objetivo tornar público e iniciar um debate cívico sobre as ações dos deputados do Congresso Nacional.

A comunicação apresentada por Florestan Fernandes nessa convenção intitulava-se “A democratização do ensino” e trazia em si informações determinantes para se refletir sobre essa democratização da educação nacional. O autor prezou por fazer um resgate da ideia da democratização da educação brasileira e concluiu afirmando que a mesma nunca se completou, pois não se respeitou aspectos fundamentais, como por exemplo, as questões pedagógicas.

O que de fato ocorreu no país foi o predomínio da ideia de quantidade de instituições de ensino e não a qualidade das mesmas. Assim, a reconstrução educacional só seria possível se os problemas de caráter qualitativos fossem resolvidos: “Se não pudermos conjugar a

solução dos problemas quantitativos à resolução dos problemas qualitativos do ensino, jamais sairemos do estado de atraso educacional em que nos achamos” (FERNANDES, 1966, p.369).

Ainda em 1960, só que agora no segundo semestre, realizou-se em São Paulo, o II Congresso Sindical dos Trabalhadores. Outra vez Florestan Fernandes apresentou uma comunicação baseada em um balanço sobre a situação do ensino médio e superior no país. Nessa apresentação, novamente, o autor afirmou por meio de dados estatísticos de 1959, cedidos pelo IBGE, a ineficiência da educação brasileira e ressaltava que muito haveria de ser feito ao seu favor e que a própria história da instalação da República em 1889 era um marco crucial do sistema educacional do país. Novamente, ele afirmou que embora o ensino primário tivesse sofrido uma grande expansão quantitativa, o mesmo não conseguiu atingir qualitativamente a todos e, com a prosperidade também das escolas particulares, ele acabou por se transformar em um privilégio das classes mais abastadas:

A intenção de Florestan ao realizar este balanço foi a de apontar, valendo-se de análise sociológica, as várias deficiências e limitações típicas do sistema educacional de um povo econômico, cultural e socialmente desenvolvido. Ele destacou a necessidade das instituições educacionais de ensino primário, médio e superior de atender as necessidades sociais emergentes, segundo uma política de multiplicação rápida e de redemocratização das oportunidades educacionais compatível com o ideal republicano (MAZZA, 2003, p.240)

O ideal republicano e a realidade da educação brasileira eram alvo de um grande anacronismo baseado não em interesses democráticos, mas sim em interesses particulares e em ações que não se converteriam em uma democratização do ensino de maneira pública. O Estado ainda permanecia alheio às suas responsabilidades e mesmo que em 1960 já se vivesse no país um chamado Estado democrático, o que de fato existia nesse período histórico era apenas uma vaga ideia de democracia, na qual havia uma minoria de privilegiados e a ação governamental se baseava em interesses particulares: “[...] o “coronelismo”<sup>15</sup> não morreu no Brasil. Ele ressuscita em toda a parte e a cada passo, até nas cidades grandes e metrópoles, sob mil disfarces” (FERNANDES, 1966, p.385).

---

<sup>15</sup>Segundo o historiador José Murilo de Carvalho (1997, p.04) o conceito de coronelismo pode ser entendido como: “[...] um sistema político nacional, baseado em barganhas entre o governo e os coronéis. O governo estadual garante, para baixo, o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora primária. O coronel hipoteca seu apoio ao governo, sobretudo na forma de votos. Para cima, os governadores dão seu apoio ao presidente da República em troca do reconhecimento deste de seu domínio no estado. O coronelismo é fase de processo mais longo de relacionamento entre os fazendeiros e o governo.

Nesse caso, a vontade de uma minoria determinava a educação que o restante da população deveria ter e isso ficou evidente com a aprovação, mesmo sob muita pressão e com pouquíssimas reformulações, da lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, em 03 de Agosto de 1961, pelo Senado brasileiro. Um marco histórico e uma derrota para os defensores da escola pública.

Como afirma Mazza (2003), ainda em Agosto de 1961, Florestan Fernandes concedeu uma entrevista ao jornal O Estado de São Paulo, na qual afirmou que os Senadores da República eram verdadeiros “coveiros da escola pública”, pois com suas ações fizeram prevalecer o desinteresse pela educação do povo e pela defesa das “necessidades” de uma minoria:

De qualquer forma os adversários da escola pública souberam “manobrar” e “negociar”; os seus defensores e os que defendem algo mais importante, que está por trás dela, a filosofia democrática da educação, é que não souberam manter-se senhores do terreno e dos princípios que deveria sobrepor a qualquer discussão (FERNANDES, 1966, p.390)

Embora tenha sofrido uma grande derrota com a aprovação definitiva da LDBEN, pelo Senado nacional, Florestan Fernandes continuou a questionar a lei chegando à conclusão que todo o movimento empreendido em nome da escola pública revelou o quão retrógrado e particularista era o espírito das forças dominantes de nosso país.

Dessa forma, continuar a defender o ensino público se transformaria numa tarefa mais árdua, sendo necessário compreender as peculiaridades da sociedade burguesa nacional. Para isso, era necessário ser um permanente “soldado cívico” em nome de uma sociedade de fato democrática. Entretanto, novamente os ventos da mudança soprariam sobre a história da educação brasileira transformando-a mais uma vez.

### **1.3.2 A educação no período militar**

A chegada dos militares ao poder em 1964 mudou os rumos de toda a história do Brasil e mais uma vez a educação transformou-se de uma proposta humanista para um ensino tecnicista que mantivesse a harmonia da população em relação ao regime militar sem que fosse possível o desenvolvimento de um pensamento crítico ou reflexivo: “[...] com o golpe militar de 31 de Março (1964), todas as iniciativas de se revolucionar a educação foram abortadas com o pretexto de que eram comunizantes e subversivas” (CUNHA, 2006, p.26). Iniciou-se nesse momento a segunda fase da educação nacional (NEVES, 2002).

Embora seja considerado por muitos autores como o período mais transformador do processo educativo brasileiro, o mesmo é marcado novamente por não priorizar a escola pública e o ensino primário e por diversas ações políticas. Destacam-se nesse período a criação do MOBREAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização, a Reforma Universitária e a institucionalização do ensino profissionalizante no segundo grau.

O programa de educação para jovens e adultos desenvolvido entre 1960 e 1964 transformou-se em uma ameaça ao novo regime político. A forma de educar através da “palavra geradora” proposta por Paulo Freire fora substituído por um novo projeto cujo objetivo da educação resumia-se ao assistencialismo, ou seja, o desenvolvimento da política de alfabetização direcionada apenas para o saber ler e escrever, conservando assim a ordem vigente.

A Lei Federal 5.376, promulgada em 15 de dezembro de 1967 criou o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização: “[...] um programa de proporções nacionais, proclamadamente, voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país” (JOIA; PIERRO; RIBEIRO, 2001, p.01).

Defendia a ideia de conduzir o indivíduo ao aprendizado da leitura, da escrita e da capacidade de calcular a partir de noções básicas com o intuito de limitar o seu pensamento, não desenvolvendo a capacidade para uma análise crítica de sua realidade, cumprindo assim o desejo dos militares em proporcionar uma educação sem reflexão:

As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobreal reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa (RIBEIRO, 1997, p.26)

Os militares preconizavam que com esse tipo de aprendizado, ou seja, se uma pessoa soubesse escrever o próprio nome, tal fato já a tornava alfabetizada.

Como não era exigida assiduidade na frequência em sala de aula e as avaliações eram feitas apenas no final dos módulos, as altas taxas de evasão escolar ainda mantinham muitos jovens e adultos fora das instituições, contrariando assim, os dados apresentados pelo governo sobre a redução do índice do analfabetismo no Brasil, o que levou a instauração de uma CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito - no final dos anos 70, para investigar a ação desse programa de educação e apurar as irregularidades nele existentes (ASSIS, 2006).

Descobriu-se que, na verdade, o programa não produzia cidadãos e sim uma “alfabetização funcional” à qual não privilegiava e nem respeitava a ação e a vivência desses alunos fora da escola como parte integral do desenvolvimento significativo do aprendizado escolar. Diante de todas as suas debilidades pedagógicas o MOBREAL foi extinto em 1985 abrindo espaço para a ação dos movimentos sociais que lutavam por uma educação digna e cidadã.

Ainda no período militar ocorreram duas grandes reformas educacionais: a Reforma Universitária de 1968 e do ensino médio profissionalizante de 1971.

Segundo Bomeny (2003), a Reforma de 1968 (Lei 5.540/68) no ensino universitário brasileiro significou a mudança da forma de ingresso ao ensino superior. Saía de cena o chamado “sistema de excedentes” dando lugar ao vestibular, o fim dos cursos seriados e a instituição do regime de crédito. O objetivo dos militares ao adotar esse sistema educacional no ensino superior era impedir que os estudantes permanecessem juntos por muito tempo, ou seja, essa medida tinha um efeito político desmobilizador, já que cada estudante acabaria cumprindo, de forma individual e não mais coletiva, os seus créditos:

O grupo antes identificado por uma determinada turma pulverizava-se, no tempo e lugar, de acordo com a convivência de cada um no arranjo de disciplinas oferecidas, tendo como referência única e formal a matrícula número tal, do semestre tal, ano qual. O ascetismo burocrático do autoritarismo corroe o espaço de convivência dos jovens estudantes universitários (BOMENY, 2003, p.62)

Essa medida ainda determinou divisão entre os cursos de licenciatura e bacharelado, além de uma crescente fomentação dos cursos de pós-graduação. Tudo isso refletiu diretamente na produção dos estudos sociológicos sobre a educação, na desvalorização da disciplina de Sociologia da Educação e no distanciamento das ciências sociais da vida pública. Esse afastamento pode ser denominado de “insulamento universitário das Ciências Sociais”:

Ora, a lógica do insulamento pressupõe três coisas fundamentais: uma extrema especialização, com acentuada divisão racional do trabalho intelectual; um relativo fechamento em “ilhas burocráticas” de especialistas detentores de informação privilegiada e com um mínimo de influência externa; por fim, um caráter setorial, aplicado a gestão racional e eficiente de um setor específico da vida pública, sem incursões, generalizadas no debate dos grandes temas – há mesmo uma indiferença pela agenda pública vista em sua totalidade. A participação ativa por parte dos nossos intelectuais, de caráter até mesmo missionário, interessada na modernização da sociedade

brasileira, foi substituída pelo desempenho profissional, constituído por um *ethos* científico (SARANDY, 2007, p.74)

A produção sociológica nesse período ficou bastante prejudicada. Segundo Cunha (1992), muitos sociólogos viveram por anos sob a vigilância dos militares sem poder realizar análises críticas e reais da educação brasileira que de alguma forma ameaçasse o regime.

O fato é que para regime político daquele momento a educação recebia outro “valor” em que não caberia mais uma análise crítica capaz de formar cidadãos. Se em 1930, os momentos histórico, cultural, político, econômico e social favoreciam as pesquisas em educação nas Ciências Sociais, nos anos 1970 a realidade era completamente oposta. Assim, ela passou a ser um objeto de pesquisa da própria área da educação, cabendo às ciências sociais outros temas<sup>16</sup>. Todavia, isso não impediu as pesquisas de cunho sociológico, porém os subsídios ficaram cada vez mais escassos, as agências de pesquisas foram fechadas e os espaços de análises e reflexões foram substituídos por outros estudos que naquele momento pareciam ser mais “interessantes” e imediatos para o desenvolvimento brasileiro. A especialização em conteúdos específicos e a divisão na formação acadêmica entre professor e pesquisador só delimitou ainda mais o espaço crítico da produção sociológica sobre os problemas educacionais do país.

Além das mudanças universitárias, os militares buscaram na parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency of International Development (USAID), uma nova forma de adequar o sistema educacional brasileiro aos “preceitos” norte-americanos em relação ao ensino secundário. Seguindo o modelo estrangeiro, instalou-se no país uma forma de educação tecnicista e excludente sem o objetivo de desenvolver o senso crítico dos educandos e muito menos priorizar a educação primária, refletindo, assim, a competição individual que deveria existir dentro de um sistema capitalista (ASSIS, 2006).

A institucionalização do ensino profissionalizante no segundo grau (Lei 5.692/71) trouxe à tona também as necessidades de uma determinada classe econômica e política. Afinal, a burocratização do ensino tinha como objetivo formar trabalhadores para determinados setores sociais. Com isso, o sistema educacional brasileiro novamente se desvalorizou já que os elementos básicos de uma educação democrática foram “exterminados”: não havia mais o incentivo à reflexão dos cidadãos, a formação de valores morais e sociais, a autonomia e liberdade de expressão.

---

<sup>16</sup>Veremos no próximo capítulo o desdobramento dessas mudanças para a pesquisa educacional dentro das Ciências Sociais. Por hora a menção a essa problemática serve para ilustrar de que maneira a produção das Ciências Sociais sobre educação ficou prejudicada.

Essa situação só mudaria na década de 1980, marcada pela derrocada do regime militar e a ascensão de um novo movimento nacional pela redemocratização do país que afetou não somente as questões sociais, mas também a educação.

#### **1.4 Terceira fase: a redemocratização da educação brasileira**

Após os chamados “anos de Chumbo”, a busca pela a redemocratização política do país possibilitou em 1982 uma nova reforma educacional. Era possível perceber que a ideia de um ensino secundarista apenas profissionalizante não preparava nem profissionais qualificados, como o regime militar desejava, e muito menos estimulava a inserção dos alunos no ensino superior. Por isso, em de 18 de outubro de 1982 foi decretada a Lei Federal 7.044/82, que tinha como objetivo fazer do ensino de 2º grau técnico ou profissionalizante uma opção ou escolha das escolas e não uma obrigatoriedade de ação.

Sem dúvida, essa foi uma década importante não somente em relação à educação como em todos os setores nacionais. Foi um período de grande efervescência marcado pela retomada de um desenvolvimento social consciente que refletia o que deveria vir a ser uma “nova nação”. A reorganização e ação efetiva dos Movimentos Sociais nesse momento desencadearam novas mudanças políticas, sociais, culturais, econômicas e educacionais.

No caso da educação, os movimentos sociais defendiam a construção da chamada “Educação Popular”<sup>17</sup>. Esse modelo de educação foi apresentado como uma forma de transformar a realidade histórico-social do povo brasileiro. A proposta era mudar, transformar e trazer algo diferente e indispensável para uma formação concreta e consciente tanto de educadores quanto de educandos (SOUZA, 2003).

Para que isso ocorresse era necessário não somente uma mudança educacional como também uma mudança social. Por essa razão é que em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal denominada de Constituição Cidadã, trazendo, em seus artigos a necessidade de transformação de todos os setores da sociedade.

É possível compreender a importância da Constituição Federal a partir dos seus cinco primeiros artigos. Neles, termos como cidadania, dignidade da pessoa humana, igualdade, liberdade de expressão, desenvolvimento nacional, entre outros, foram ao longo de todo documento sendo pensados e repensados em nome da justiça, segurança, direitos e deveres

---

<sup>17</sup> “[...] práxis transformadora (não apenas transmissão de conteúdos científicos); exige mobilização crítica para superação das contradições sociais, entre elas as relações de dominação e dependência” (SOUZA: 2003, p.12).

para todos<sup>18</sup>. O Estado aparece como o responsável por manter uma “ordem” nacional que estaria apoiada em direitos individuais e coletivos, nas ações dos poderes legislativos, executivos e judiciário e que teria como objetivo estabelecer uma democracia em que governo e povo estariam unidos em nome de um bem comum.

No Artigo 6º, a educação é tratada pela Constituição como um direito social e fundamental capaz de formar indivíduos e cidadãos, auxiliando no desenvolvimento nacional e na consolidação de uma sociedade justa, livre e solidária.

Já em relação às questões legislativas e à participação do Estado e da família responsáveis pelo acesso, qualidade, organização e financiamento da educação estão dispostas, nos artigos 22 e 24, respectivamente, nos incisos XXIV/ IX e em grande parte do título Ordem Social, a partir do Artigo 205:

A educação, enquanto dever do Estado e realidade social não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A um só tempo, a educação representa tanto mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se insere (RAPOUSO, 2002, p.03)

Será justamente essa função de dever do Estado em relação à educação que marcará o Artigo 214 da Constituição. Ele traz em si a necessidade de um plano nacional de educação que deve ser repensado a cada dois anos, com o objetivo de:

I- erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Título VIII Da Ordem Social, 1988, p.07)

Para que essas ações se tornassem reais, ainda em 1988 foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio, o projeto da LDB. O mesmo refletia o que estava ocorrendo nas discussões de diversos encontros, simpósios, seminários sobre educação brasileira. O então Deputado Florestan Fernandes fora nomeado o primeiro parlamentar responsável pela comissão que

---

<sup>18</sup>Compreendo ser impossível analisar um documento tão importante como esse de maneira sucinta. Entretanto, se faz necessário citá-lo, pois o mesmo será a base para todas as resoluções seja política, econômica, social, cultural e educacional brasileira, a partir de 1988. O que pretendo apenas explicitar é que o nascimento da LDB não se fez sozinho, mas sim vem acompanhado das mudanças e da criação da Constituição Federal do Brasil.



regulamentaria na Câmara o processo de discussão e elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ARAÚJO, AMUDE, MORGADO, 2008).

Entre os anos de 1988-1992, o projeto de Lei da “nova” LDB tramitou na Câmara de Deputado de forma democrática. Desde sua primeira apresentação foram incorporadas inúmeras emendas e sugestões que provinham da sociedade civil organizada que eram analisados e debatidos por comissões de educação, justiça e finanças com o objetivo de suprir os anseios e as condições reais para a organização de uma educação pública e de qualidade (OTRANTO, 1997).

Entretanto, isso mudaria a partir de 1992, quando o Senador Darcy Ribeiro e o Senador Marcos Maciel retiram dos deputados envolvidos até então a originalidade do projeto da LDB e apresentam no Senado Federal um novo projeto. Começa, assim, um embate entre os poderes políticos. Ações e mais ações são criadas e refutadas em nome de quem seria ou não responsável pela nova LDB nacional. Dessa maneira, “vence” o jogo político e isso não significou aos olhos de muitos intelectuais uma vitória da educação brasileira.

Infelizmente, repete-se o ocorrido em 1961 ao assumir a autoria da nova LDB o então Senador Darcy Ribeiro, não considerando o que estava sendo discutido sobre a educação no país, mas criando algo que para muitos educadores foge totalmente da necessidade e realidade nacional. Assim:

Educadores de todo o Brasil protestaram e começaram a mobilizar-se contra aquilo que consideraram uma manobra e um desrespeito a todo o processo democrático de construção de uma lei que visa traçar as diretrizes educacionais do país (OTRANTO, 1997, p.234)

Todavia, os protestos também foram ignorados e no dia 05 de abril de 1995 a nova proposta do Projeto Darcy Ribeiro é incorporada ao governo, mas não sem antes sofrer com questões políticas. Pressionada pela sociedade, algumas emendas desse projeto foram mudadas e não se sabia mais se o mesmo se referia ao que pretendia a Câmara de Deputados ou o Senado Nacional: “A confusão estava armada!” (OTRANTO, 1997, p.235).

Existiu então o confronto de um projeto pensado, analisado, debatido durante seis anos com outro que surgiu a partir de alguns segmentos da sociedade civil e de parlamentares. Isso fez com que a nova LDB se tornasse extremamente confusa e, para muitos, questionável: “Pode-se afirmar que o texto final aprovado apresenta uma concepção de homem, de sociedade e de educação diametralmente oposta àquela gestada na sociedade civil organizada de 1988 a 1995” (OTRANTO, 1997, p.233).

Em meio a muitas críticas a LDB foi aprovada em 20 de Dezembro de 1996. Um passo polêmico e importante para a educação brasileira tendo como seu personagem emblemático o antropólogo Darcy Ribeiro, um discípulo legítimo de Anísio Teixeira e de seus ideais da Escola Nova seguiu seus passos fielmente e levantou a bandeira em defesa da escola pública gratuita, de qualidade e integral: “O educador faria de Darcy Ribeiro um sociólogo a serviço da educação” (BOMENY, 2003, p.73).

#### **1.4.1 Darcy Ribeiro e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**

O antropólogo Darcy Ribeiro sempre esteve envolvido com as discussões educacionais brasileiras. Participou nos meios políticos ou esteve à frente de instituições de ensino nacional. Até 1964, atuou de forma permanente na política do país. Foi ministro da educação no governo de Jânio Quadros e, posteriormente, chefe da Casa Civil no governo João Goulart. Além disso, criou a universidade de Brasília da qual se tornou o primeiro reitor. Exilado em 1964, retornou ao país só em 1976 tendo como preocupações a educação e a política nacional.

A defesa por uma escola pública em horário integral esteve sempre na agenda política do antropólogo que pôde por em prática seus ideais a partir de 1983, quando exerceu o cargo de vice-governador do Estado do Rio de Janeiro. Por meio de um programa chamado de Cieps – Centros Integrados de Educação Pública – Darcy Ribeiro objetivava a extensão de um ensino público para toda a população (BOMENY, 2003).

Todavia, os Cieps transformaram-se em instituições de ensino estigmatizadas e de cunho político<sup>19</sup>, e o desejo nutrido por seu fundador de que as classes médias e ricas carioca pudessem disputar vagas com as classes populares não se consolidou. Pois a questão política fez com que nem as classes mais abastadas, nem as classes populares quisessem que a educação de seus filhos estivesse ligada a esses centros.

Mesmo que não tenham surtido a eficácia pretendida, para Darcy Ribeiro, os Cieps significaram um dos grandes momentos de transformação na educação brasileira, pois tinham como principal objetivo a formação educacional por meio da disseminação da cultura que não deveria ser pautada em por questões religiosas ou políticas e sim cerceada por todo o contexto histórico e social brasileiro.

---

<sup>19</sup>Os Cieps foram chamados também de “brizolões” por personificarem os ideais políticos e ideológicos do governo de Leonel Brizola e do Partido Democrático Trabalhista (PDT). A consequência desse viés político foi a má conservação dos prédios públicos criados para os Cieps que se tornaram grandes problemas para os governos posteriores no Rio de Janeiro.

Em 1991, Darcy Ribeiro elegeu-se como Senador. Durante todo o seu mandato criou inúmeros projetos de lei, nenhum deles mais importante e significativo do que o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que após sua morte em 1997, passaria a ser chamado de Lei Darcy Ribeiro.

Novamente, a LDB receberá críticas muito parecidas com as proferidas em 1961. De certa forma, essa lei gera muitas polêmicas, já que seus inúmeros artigos dão margem para múltiplas interpretações e ações. Para Saviani (1997), a LDB proclamava uma educação que poderia mascarar os seus verdadeiros objetivos. Ao ser criada como lei, ela deveria ser capaz de sair do papel e ser aplicável, suprimindo as necessidades reais da educação brasileira. Porém, o que se apresentava era a continuidade de um descompasso entre a realidade e a legalidade, reafirmando mais uma vez um atraso no processo educativo nacional.

Para entender tantas críticas é importante conhecer a LDB, mesmo que de maneira sucinta. Trata-se realmente de uma lei complexa e cheia de caminhos para várias interpretações. Além disso, não é uma lei finita em si mesma, mas pelo contrário segue em debate “aberto” propiciando reivindicações e alterações necessárias para aproximá-la ainda da realidade educacional brasileira.

A LDB pode ser compreendida a partir das divisões de seus títulos e capítulos que, em determinados momentos, abrangem uma explicação mais geral, e em outros, orientações específicas e pontuais. Do Título I ao IV e do Título VI ao XI fica claro o que cabe à nação de maneira geral em relação à educação, a quem ela é destinada, como deve ser realizada, de que forma devem ser usados os recursos financeiros. Além da formação do profissional e da implementação dessas leis por meio de um plano educacional que possa orientar Estados e Municípios de todo o país.

O Título V, composto dos artigos 21 ao 60, dividido entre capítulos e seções, refere-se à construção da educação de maneira mais específica e em suas particularidades. Nesse Título, a educação foi dividida como: Básica, Infantil, Fundamental e Médio; para Jovens e Adultos, profissional e Superior. Cada nível de ensino deverá seguir regras e parâmetros gerais para que todos possam usufruir de uma educação de qualidade tanto em escolas públicas como privadas.

O exercício de ler e compreender a LDB de maneira fragmentada acaba por acentuar suas singularidades e revelar que em alguns artigos e incisos a interpretação pode ser tão diversa que a lei acaba por não se realizar na prática. Por serem vagas algumas determinações ela corre o risco de ser cumprida por meio do entendimento pessoal daqueles responsáveis por sua concretização no “chão” da escola. Um exemplo dessas múltiplas interpretações é o caso

da própria obrigatoriedade da Sociologia, que durante a última década fez parte dos mandos e desmandos, do “querer” e da percepção individual daqueles que estavam no poder e não propriamente da sua necessidade para a formação educacional.

Embora seja muito complexa, é inegável a importância da LDB. Nesses últimos quatorze anos ela tem representado uma nova maneira de ações políticas e sociais na educação brasileira. Todavia, esse ainda é um processo lento e que está engatinhando rumo a novas perspectivas que a cada dia se apresentam como indispensáveis para o desenvolvimento do país. Mais uma vez é perceptível que pensar a educação é uma prática infinita e que tende a ser renovada constantemente para melhor atender e beneficiar a todos com um ensino de qualidade.

Por isso, o envolvimento dos cientistas sociais nesse tipo de debate ao longo de todo desenvolvimento histórico da educação nacional, revela o quanto é imprescindível esse tipo de reflexão e que as ações empreendidas em nome dos processos educativos foram e são resultados de inúmeros embates políticos, sociais, econômicos e culturais que nos revela não somente a maneira como a educação está sendo pensada no país, mas sim a própria constituição da sociedade brasileira.

É inegável que o nosso retorno às salas de aulas outra vez nos convoca como pesquisadores e professores de Sociologia a pensar a realidade enfrentada por educadores e educandos e a perceber que a educação se faz também no “chão” da escola, que se apresenta não apenas como um local de trabalho, mas um campo de investigação sociológica.

### **1.5 A escola e sua dinâmica própria: um objeto das Ciências Sociais**

O olhar mais atento voltado para as escolas tende a revelar relações estabelecidas em seu interior que são empreendidas tanto de dentro para fora quanto de fora para dentro de todo contexto social em que ela se insere: “[...] é inevitável que ela é uma instituição que possui uma cultura específica com certo grau de autonomia, e além do mais, essa cultura (ou subcultura) é um “precipitado da história” (AZANHA, 1991, p.67).

A pesquisa e a investigação com viés sociológico não se pautam exclusivamente nos projetos pedagógicos, didáticos, institucionais, mas tentam relacioná-los aos desafios enfrentados por educadores e educandos no que diz respeito aos fenômenos sociais que influenciam todo esse processo e que se apresentam no cotidiano escolar. Mas, como fazer essa investigação?

Segundo o crítico literário e sociólogo Antônio Cândido (1985), é possível destacar três linhas de pesquisas nos estudos sociológicos sobre a educação: filosófico-sociológica, pedagógico-sociológica e propriamente sociológica. Para o autor, cada uma delas revela o interesse que os sociólogos e pesquisadores sociais deram à educação.

A linha filosófico-sociológica orienta seus estudos em nome de uma reflexão sobre o caráter social do processo educativo, ou seja, tenta relacionar os valores sociais, teorias do homem e suas concepções de educação. Entretanto, essa forma de pesquisa baseava-se estritamente nos aspectos gerais entre o relacionamento da sociedade com a educação e poderia ser traduzida como um aspecto filosófico ou pedagógico, mas não sociológico:

A explicação dada, uma vez por toda, funciona como chave-mestra, reduzindo as situações particulares aos seus aspectos genéricos, sempre interpretando de cima – por assim dizer – mediante as correlações referidas (CÂNDIDO, 1985, p.08)

A linha pedagógico-sociológica, oriunda das pesquisas norte-americanas ressaltava os estudos dos aspectos sociais da educação, da relação entre a escola e o meio social. Buscava-se por meio desses estudos generalizações que fossem capazes de ser aplicadas à todas instituições de ensino, de maneira homogênea, criando assim uma ciência da educação, sem se atentar às especificidades de cada escola.

Por fim, a linha sociológica derivava de educadores ou sociólogos, que por meio de sua formação de orientação sociológica, tenderiam a unir suas preocupações de fundo filosófico e prático à reflexão sobre a função social da educação, buscando soluções para os problemas educacionais. Logo, para esses pesquisadores, era impossível separar os valores e a função social da aplicação prática dessas teorias, o que daria aos estudos sociológicos sobre educação um caráter científico.

Esse envolvimento do sociólogo com a teoria e a prática possibilitaria que ele pudesse compreender o que Antônio Cândido (1985) identificou de “situação de ensino”:

[...] entendo os sistemas de relações, de papéis, de valores, determinados no ensino e pelo ensino, manifestando-se principalmente na escola, concebida não apenas como agência de instrução, mas como grupo social complexo, num dado contexto social. Numa palavra, trata-se de determinar, com o devido rigor analítico, os critérios para estudar a estrutura interna da escola e a posição da escola na estrutura da sociedade (CÂNDIDO, 1985, p.11)

Dessa maneira, o retorno dos cientistas sociais ao cotidiano escolar tende a despertar o seu olhar para análise de questões educacionais que podem parecer irrelevantes quando se

projeta que uma pesquisa em ou sobre educação deve se pautar em problemas pedagógicos e metodológicos.

Não podemos nos esquecer que as relações escolares são marcadas diariamente por relações e tensões entre professores, diretores, coordenadores pedagógicos e alunos. Cada um desses sujeitos sociais terá uma cultura diferenciada, um olhar individual para perceber e defender suas idéias.

Como afirma Cândido (1985), a escola é uma “unidade social” que possui suas próprias regras de comportamentos, papéis sociais, leis, hierarquias, jogos de poder, que a torna um campo único de análise. Quando me dei conta dessas diferenças foi que percebi que mais do que professora de Sociologia eu poderia também ser uma pesquisadora capaz de questionar e analisar as particularidades de cada instituição de ensino nas quais estava inserida.

O fato é que a concretização da educação escolarizada depende de diversos fatores tanto internos como externos. A compreensão dos mesmos abre novos caminhos de investigação sociológica e a escola revela-se como um campo<sup>20</sup> estruturado e com inúmeros agentes sociais que têm seus próprios interesses e vontades.

Esses partilham de ações que são determinadas por suas posições dentro dela, os conflitos farão parte do dia-a-dia e as tensões serão estabelecidas a partir das diferenças sociais, religiosas, políticas e culturais que sempre existirão entre eles:

[...] a escola aparece, em virtude de sua dinâmica própria, como um grupo complexo, internamente diferenciado, requerendo análise adequada. Apenas mediante esta será possível uma prática pedagógica eficiente, e ela só pode ser fornecida por uma sociologia que se concentre na análise interna da escola, mediante a utilização de conceitos adequados e das técnicas correntes de pesquisa sociológica. Do contrário, desenvolverá uma análise global do processo educacional, e da escola como parcela da sociedade, que, sendo parte indispensável e integrante da sociologia da educação, corre freqüentemente o risco de amarrá-la à filosofia e a pedagogia (CÂNDIDO, 1985, p.14)

Logo, o processo educativo é marcado por relações de poder, de autoridade, de troca recíproca de experiências e, por que não dizer, de empatias e antipatias que influenciam no funcionamento escolar. Isso impossibilita que ele possa ser entendido de uma maneira universal e linear.

---

<sup>20</sup>Pretendo discutir de forma mais detalhada a noção de campo, em Pierre Bourdieu, no capítulo III desse trabalho.

Assim, ao investigar as particularidades dos Colégios Anjos Custódios e Pointer pude perceber que as ações dessas instituições são determinadas a partir de uma coerência interna que venha suprir suas necessidades.

Dessa forma, o meu papel de educadora/pesquisadora estará pautado em compreender o que deseja e revela internamente o sistema educativo dessas instituições e pensar como relacioná-los aos conteúdos, práticas de ensino, a importância dada dentro delas ao retorno da Sociologia ao “chão” da escola, além das relações que ele irá estabelecer com toda a dinâmica cotidiana e social da instituição.

Entretanto, antes mesmo de entendermos as singularidades dessas dinâmicas, é inevitável pensarmos que muitas falas e posições dos agentes sociais em relação à disciplina de Sociologia são mediadas pela desconfiança e fragilidade causadas pela própria história de ausências e permanências dela no ambiente escolar.

Por essa razão, faz-se necessário refletir sobre essas idas e vindas da Sociologia como disciplina escolar tanto em caráter nacional como estadual. Nesse caso, o objetivo será pensar a disciplina no Estado do Paraná, mediada pelas ações acadêmicas que foram e estão sendo criadas com o propósito de auxiliar o trabalho dos professores responsáveis por sua aplicabilidade em sala de aula, o desenvolvimento de novos recursos pedagógicos e a consolidação de uma identidade que possibilite a sua permanência no interior de cada escola.

## **CAPÍTULO II: DO PASSADO AO PRESENTE: A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR**

*“Se pode ver, veja. Se vê, repara” ( José Saramago)*

Sempre existiu na história da educação brasileira uma intensa luta para que a Sociologia fizesse parte dos currículos escolares. Alguns autores, como: Fernandes (1976), Cândido (2006), Rêses (2004), Santos (2002), Sarandy (2004; 2007), Carvalho (2004), Saul, et al (2008), Guelfi (2007), entre outros desenvolveram pesquisas importante sobre as idas e vindas da Sociologia nas escolas. Seus trabalhos representam fontes de pesquisa para aqueles que desejam compreender o ensino de sociologia e suas inúmeras questões.

Antes mesmo de entendermos as permanências e ausências no âmbito escolar, é necessário relatar que a Sociologia, de maneira geral, se desenvolveu no Brasil, em um primeiro momento, a partir da necessidade de compreensão das transformações da sociedade, advinda da instalação da República e do fim da escravidão e, que sua institucionalização ocorreu a partir de sua presença no curso normal e secundário no início do século XX. Assim, a Sociologia não saiu da academia para os bancos escolares, mas pelo contrário, ela emerge desses bancos para ascensão acadêmica (SARANDY, 2007).

Segundo Fernandes (1976, p.25): “A Sociologia, como os demais complexos culturais, pode ser encarada e analisada como um fenômeno histórico-cultural”. Dessa forma, está diretamente relacionado às mudanças sociais e a busca pela explicação das novas configurações históricas, políticas, econômicas, culturais da sociedade brasileira:

[...] da evolução da Sociologia no Brasil, verifica-se uma diversidade de respostas para a questão de que serve socialmente a Sociologia (e, por extensão, para que servem as ciências sociais). Instrumento de legitimação e dominação racial; instrumento de dominação de fração de classe; disciplina auxiliar do progressivismo pedagógico; instrumento de modernização societária; instrumento da libertação nacional; elemento de apoio aos esforços de democratização da sociedade brasileira (LIEDKE FILHO, 2005, p.429)

Assim sendo, não é errôneo afirmar que essa ciência teve seu desenvolvimento mais incentivado ou reduzido, em determinados momentos, devido aos inúmeros interesses que permeavam o pensamento de uma parcela da sociedade mais abastadas e dos poderosos políticos nacionais. Esses interesses caracterizaram e nortearam o desenvolvimento do



pensamento sociológico nacional pode ser entendido em três momentos diferentes: o pré-científico, histórico-social e científico (FERNANDES, 1976).

Cada um desses momentos revelam que maneira a Sociologia foi compreendida quanto a sua função de pesquisa ou investigação social. Isso devido ao fato de que ela sempre esteve à mercê das mudanças da sociedade brasileira suscitando assim em interpretações baseadas em sua própria realidade e contexto histórico-social.

## **2.1 A Sociologia no Brasil**

Os estudos de Ciências Sociais em grande ascensão na Europa chegaram ao Brasil no final do século XIX como um recurso a ser explorado, cujo objetivo era interpretar as mudanças sociais que estavam ocorrendo no país. Não se pretendia investigações sociológicas mais detalhadas, mas sim interpretações da realidade que se relacionassem com os estudos já desenvolvidos nas áreas do Direito, da Literatura, em relação ao Estado e sua organização (FERNANDES, 1976).

Nesse primeiro momento, desenvolveu-se um pensamento racional pré-científico marcado mais pela curiosidade do que o desenvolvimento de fato de uma ciência:

[...] considera que esta etapa dos percussores ou pioneiros da nova ciência no Brasil, autodidatas, eruditos ou diletantes que cediam a influências variáveis e sucessíveis de obras que lhe caíam nas mãos e passavam a ser fontes inspiradoras de seus trabalhos, significou acentuação do pensamento sociológico e político, a princípio tênue e difuso, tendo por referência o positivismo, o evolucionismo e as influências das escolas antropológicas italianas, as teorias antropogeográficas e, finalmente, de ecologia humana e da antropologia cultural anglo-americana (LIEDKE FILHO, 2005, p.379)

A produção intelectual dessa época era baseada nos preceitos estrangeiros que não condiziam com a realidade brasileira. O fato era que os conceitos eram “importados”, mas a causa era nacional: “Essa dicotomia entre a realidade vivida e o conhecimento produzido e consumido pela elite caracterizava uma nova forma de alienação, responsável pelo tardio desenvolvimento da ciência no Brasil” (COSTA, 2005, p.302).

Além dos diferentes autores e linhas de pensamentos, a Sociologia desse período esbarrou ainda em dois obstáculos de caráter cultural que atrasaram ainda mais o seu desenvolvimento. O primeiro estava diretamente ligado à ordem patrimonialista tradicional que impedia o livre pensamento racional e crítico. Esse deveria ser compatível com a realidade “enxergada” pelos detentores do poder sobre a sociedade nacional. Dessa forma, as

atividades intelectuais ficavam restritas aos interesses desses senhores. Já o segundo, remetia às explicações dos comportamentos da sociedade com base nas tradições, no conservadorismo e nas ações religiosas caracterizadas como “poder do costume”:

É que deles emanava a justificação moral da ordem existente, e, portanto, da escravidão, da dominação senhorial e de toda a desigualdade social ou econômica inerente à organização patrimonialista.

[...] Por isso, um ponto de vista que tendesse a expor o comportamento humano à análise racional chocava a mentalidade dominante e suscitava em desconfiança. (FERNANDES, 1976, p.30)

Esse novo “ponto de vista” poderia até ser mencionado e aceito em pequenos círculos de pesquisa ou conversas intelectuais. Entretanto, não deveria extrapolar esses momentos para não afetar o sistema vigente e o olhar da sociedade brasileira sobre o mundo.

Todavia, com o desenvolvimento de um país cada vez mais urbano, a própria sociedade passaria a se questionar. O que antes era aceito e reverenciado pelos senhores de terras como valores e princípios morais deixou de ser uma certeza irrefutável pela nova inteligência nacional que passou a refletir essa ordem social patrimonialista, buscando transformar a realidade tradicional e conservadora: “[...] por volta do terceiro quartel do século XIX, já existia no Brasil uma Inteligência cujos componentes individuais não reagiam de modo uniforme às pressões conservadoras das camadas dominantes” (FERNANDES, 1976, p.33).

Vislumbra-se então o desenvolvimento de um pensamento sociológico cada vez mais racional marcado pelo conhecimento histórico e do interesse de entender as transformações que ocorriam na sociedade brasileira, com o objetivo de intervir de maneira prática nos fatores responsáveis para o progresso social e econômico nacional. Esse tipo de pensamento vinha ao encontro do florescimento da nova e moderna sociedade:

A nova classe social necessitava de um saber mais pragmático, menos vinculado a uma estrutura social herdada da colonização, capaz de transformar a antiga colônia em nação capitalista. Além do combate às oligarquias agrárias era necessário instruir e emancipar as camadas populares, de maneira a desenvolver necessidades e atitudes políticas, além de possibilitar novas alianças ideológicas. Os interesses que emergiam deveriam estar expressos na cultura da época. A partir de então, verifica-se uma tentativa de ruptura com a herança cultural do passado: procura-se combater o analfabetismo, homogeneizar os valores e o discurso, criar um sentimento de patriotismo de patriotismo que levasse a mudanças reais na estrutura social (COSTA, 2005, p.303)

Instala-se, assim, o segundo momento do desenvolvimento da Sociologia no Brasil marcado pela anunciação e o surgimento de uma nova configuração da sociedade brasileira e pautada no crescimento das cidades e da industrialização. Em meio a tantas mudanças, a Sociologia começará a configurar-se como uma interpretação histórico-social de forma mais pragmática, interpretando o presente com o intuito de produzir subsídios para intervenção racional no processo social:

A multiplicidade de fatores decorrentes dos contatos, conflitos e acomodações de povos e culturas diversas; o contraste entre as sociedades em mudança e as culturas *folk* remanescentes em toda a vasta extensão territorial; a variedade de paisagens culturais e a contemporaneidade ou justaposição nas realidades concretas, de séculos ou de “camadas históricas”, deveriam certamente sacudir a atenção e despertar o interesse pelo estudo científico dessas realidades sociais vivas e atuais, postas sob os olhos de todos e que não escaparam, pela intensidade dos fenômenos, aos observadores menos atentos (LIEDKE FILHO, 2005, p.381)

Segundo Fernandes (1976), em cada setor da sociedade brasileira buscava-se nesse período desenvolver um pensamento sociológico que fosse capaz de conhecer, analisar e permitir soluções para os problemas nacionais.

No caso da educação, essas novas posturas intelectuais foram marcadas pela ambiguidade de um movimento que se configurava pela insatisfação dos sistemas vigentes e deseja uma modernização nessa área. Porém, a ideia de modernização do processo educativo brasileiro ainda favorecia uma educação que privilegiava a elite nacional (SARANDY, 2007).

Fato esse apontado pelos “pioneiros da educação” que culminou, como vimos, no Manifesto da Educação Nacional de 1932 e nos primeiros escritos sobre a questão educacional brasileira. Sem dúvida, o momento histórico favoreceu e intensificou o desenvolvimento de pesquisas e estudos de cunho social, inaugurando assim a terceira fase do pensamento sociológico brasileiro, agora de caráter científico.

Em 1940, a Sociologia passou a ser entendida como um conhecimento científico: “[...] a Sociologia se integra como disciplina científica como ramo do saber positivo, no sistema institucional de ensino e pesquisa” (FERNANDES, 1976, p.44). Entretanto, a intelectualidade nacional ainda estava em desenvolvimento e não conseguia abarcar todos os aspectos que cerceavam a formação da nação. Por essa razão, a produção sociológica no país recebeu grandes contribuições de pesquisadores estrangeiros que ajudaram no desenvolvimento educacional e intelectual da Sociologia no Brasil. Segundo Florestan Fernandes (1976), a

contribuição desses intelectuais estrangeiros<sup>21</sup> foi extremamente importante e fundamental para a formação dos sociólogos brasileiro.

Todavia, o autor ressaltou que havia muitas dificuldades no país para o desenvolvimento das pesquisas e isso prejudicava o avanço dos estudos sociológicos. Os recursos eram escassos e muitas vezes não priorizavam esse tipo de investigação. Para que houvesse uma mudança, era necessário que o trabalho dos cientistas sociais fizesse eco na sociedade brasileira mantendo assim o espaço desses profissionais valorizando sua formação e qualificação. Porém, a Sociologia se mantinha como uma disciplina e um estudo vulnerável à mercê de interesses particulares e governamentais (FERNANDES, 19760).

A partir de 1950, a Sociologia como ciência buscou a sua identidade passando a dedicar-se à própria realidade do país e rompendo com os problemas que afetavam os países mais desenvolvidos. Segundo Costa (2005), essa década marca a ascensão de dois grandes pensadores: Florestan Fernandes e Celso Furtado. O primeiro se identificava como um “sociólogo militante” desenvolvendo as mais variadas análises sobre a sociedade nacional. Já o segundo, dedicou-se à interpretação histórica da realidade econômica e da ideia de subdesenvolvimento compreendido como reflexo das relações internacionais.

O fato é que o desenvolvimento das Ciências Sociais entre 1940 e 1960 foi responsável pela construção de um pensamento teórico e crítico que apresentava a todos a realidade brasileira, denunciando as desigualdades sociais, as diferenças de classes, as relações de exploração e poder, tendo como objetivo conscientizar a população para lutar por uma vida social mais democrática e igualitária. Daí a importância das reivindicações feitas em nome da educação.

Todavia, com o golpe militar de 1964, as reformas universitárias e a publicação do Ato Institucional nº 5<sup>22</sup>, muitas mudanças ocorreriam e afetariam tanto o povo quanto as pesquisas e estudos acadêmicos de viés sociológicos. Nesse período, as pesquisas das ciências sociais, assim como os sociólogos, perderam seu espaço de atuação. Muitos deles foram exilados,

---

<sup>21</sup>Inúmeros professores foram convidados a vir do exterior para formar profissionais das ciências sociais. Para a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo vieram Donald Pierson e Radcliffe-Brown, imprimindo às atividades acadêmicas de cunho empirista da Escola de Chicago. Para a USP, veio a chamada “Missão Francesa”, composta por Lévi-Strauss, Georges Gurvitch, Roger Bastide, Paul Arbousse-Bastide, Fernand Braudel, nela se instalando uma sociologia teórica humanista, com ênfase nos estudos culturais.

<sup>22</sup>“O ato pisoteou a Constituição de 1967, decretando o fechamento do Congresso, autorizando o Executivo a legislar, “em todas as matérias previstas nas Constituições”, suspendendo as “garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade” e permitindo ao presidente “demitir, remover, aposentar e transferir” juizes, empregados de autarquias e militares. Na prática, o ato concentrava nas mãos de Costa e Silva uma quantidade monumental de poder, tornando-o um ditador no sentido pleno da palavra. O AI-5 perduraria por onze anos” (BUENO, 2003, p.373).

voltando ao país somente com a redemocratização em 1980. Para Costa (2005), esses fatores contribuíram para uma ruptura no desenvolvimento do pensamento sociológico brasileiro.

Entretanto, com a abertura política na década de 1980 e o engajamento de muitos cientistas sociais no cenário político brasileiro, a sociologia voltou a fazer parte dos meios acadêmicos e também midiáticos. Com isso, a década de 1990 foi marcada, novamente, pela intensa participação desses profissionais em diferentes esferas da sociedade e mais uma vez a educação esteve entre seus principais temas, tanto na reformulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação como no retorno permanente da disciplina de Sociologia à sala de aula.

Atualmente, a Sociologia está presente na vida acadêmica e escolar. Os cursos de Ciências Sociais, Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas fazem parte de inúmeras universidades públicas e faculdades privadas. Além disso, a disciplina voltou a fazer parte de maneira obrigatória das grades curriculares de todo o país com o objetivo de que, ao término de sua formação escolar, o aluno possa ter noções básicas de cidadania.

Contudo, como disciplina escolar, ela ainda sofre com a desconfiança de muitos que duvidam se essa obrigatoriedade será permanente ou não. Por um lado, sua vulnerabilidade histórica de idas e vindas preocupa alguns educadores e pesquisadores. Por outro, as ações desenvolvidas dentro e fora da academia tentam consolidar cada vez mais essa presença.

Por essa razão, vamos revisitar essa história e nos deter, principalmente, no caso paranaense e nas ações criadas nas últimas duas décadas para a consolidação da Sociologia em âmbito escolar.

## **2.2 A Sociologia como disciplina escolar: Presenças, ausências e a realidade paranaense**

Como a disciplina, a sociologia sempre foi instável, fato que caracterizou sua ausência ou permanência em âmbito escolar. Marcada por uma longa trajetória, que se inicia ainda no final do século XIX, a Sociologia acompanhou todas as mudanças ocorridas no país pós-escravidão, consolidação da república, processo modernizador proposto por Getúlio Vargas, ditadura militar e redemocratização do país.

Não é difícil compreender por que sua presença sempre esteve marcada por momentos históricos importantes de transformação da sociedade nacional. Afinal, toda mudança demanda uma nova reflexão do meio e a Sociologia sempre “surgiu” com essa missão de interpretar e pensar as novas configurações sociais.

É consenso entre os inúmeros autores que estudam essa trajetória de idas e vindas da disciplina nas instituições de ensino que ela possa ser compreendida em três períodos. Essa divisão tende a revelar os anseios político-educacionais em torno dela:

[...] (1891-1941) período de institucionalização da disciplina no ensino secundário; (1941-1981) período de ausência da sociologia como disciplina obrigatória e (1982-2001) período de reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio (SANTOS, 2001, p.27)

Com a instalação da República, no final do século XIX, a reforma educacional pretendida por Benjamin Constant objetivava a formação do adolescente como cidadão da nova configuração política brasileira. Esse agora cidadão da República deveria ter como prioridade uma educação para o exercício da cidadania e não apenas como preparatória para o ensino superior. Era necessário formar indivíduos conscientes de seu papel ou função dentro desse novo país.

Nesse momento a Sociologia era tida como uma disciplina capaz de auxiliar os jovens a pensar uma sociedade baseada não nos valores religiosos, característicos do regime imperial, mas sim na ciência. Entretanto, a morte de Benjamin Constant e as inúmeras mudanças ocorridas em suas propostas educacionais fizeram com que a Sociologia nem fosse ofertada como disciplina, sendo retirada do currículo escolar em 1901 (RÊSES, 2004).

A implementação como disciplina curricular só aconteceria, em 1925, a partir da reforma do Ministro Rocha Vaz. A primeira instituição escolar a introduzir a Sociologia em seu currículo nesse ano foi o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, tendo como professor Delgado de Carvalho. Após três anos, a disciplina passou a fazer parte de maneira obrigatória das escolas normais em todo Distrito Federal, ou seja, no Rio de Janeiro capital da República e da cidade de Recife-PE (CARVALHO, 2004).

Entre os anos de 1925 e 1930, a Sociologia configurou-se nessas escolas normais como uma disciplina obrigatória. Entretanto, estava disponível para aqueles que almejavam uma formação mais especializada e diferenciada dos demais. Ela era aplicada na sexta série do curso ginasial: “Essa série não era obrigatória para conclusão do ensino secundário e a inscrição em exames vestibulares. No entanto, caso o aluno concluísse aquela série receberia o título de bacharel em ciências e letras” (RÊSES, 2004, p.07). Com isso, a Sociologia fazia parte de um currículo escolar específico, ficando à margem de outras disciplinas.

Para Guelfi (2007) existe nesse período uma dificuldade muito grande em conceituar a disciplina. Ela era vista tanto quanto um ensino de referencial próprio quando uma disciplina

apenas prática e ainda como artes. Assim, os conteúdos propostos para serem ensinados em sala de aula eram confusos, pois não estava claro como essa “nova ciência” deveria ser aplicada na prática escolar.

Com a Reforma Francisco Campos em 1931, a Sociologia foi mantida como disciplina obrigatória<sup>23</sup> e de caráter complementar no ensino secundário, com o objetivo de preparar os alunos para o egresso ao ensino superior. Porém, agora ela estava inserida em todos os currículos de ensino do país e não apenas nas escolas dos Estados do Rio de Janeiro e Pernambuco. Na realidade, essa reforma foi um marco das mudanças na educação brasileira:

O adolescente passava por uma formação básica de cinco anos e por outra complementar de dois anos. Esses dois anos se destinavam à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura. A Sociologia compunha o ciclo de formação complementar. [...] Foi uma reforma que se estabeleceu pela alta seletividade. O ensino enciclopédico estava aliado a um sistema rígido de avaliação, controlado, exigente e exagerado. Existia uma média de 102 disciplinas anuais e para cada uma delas era previsto uma avaliação... Conclui-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. Evidentemente, o aluno que conseguisse êxito nos 5 ou 7 anos de duração era de fato privilegiado (RÊSES, 2004, p.07-08)

O fato é que em uma sociedade tão desigual, pós-escravocrata, desigual, sujeita a recente instalação da República e de um governo modernizador, os privilegiados por essa reforma educacional faziam parte de uma elite, ou seja, de uma minoria que ascendia socialmente. Logo, essa realidade seria alvo dos educadores preocupados com a formação de uma sociedade brasileira que deveria dar oportunidades educativas para todos.

A reforma educacional de 1931 preconizava o caráter científico e formador da educação, da preparação para o ensino superior. Todavia, isso mudaria em 1942 quando o ministro Gustavo Capanema propôs novas mudanças para a educação nacional:

A reforma Capanema, instituída pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, criou uma organização estrutural para a educação média que perdurou por quase trinta anos. Conforme o Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de Abril de 1942, o ensino secundário seria dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial.

---

<sup>23</sup>Segundo Guelfi (2007: 20-21) com essa reforma a Sociologia passou a se configurar como uma disciplina de tanta importância quanto as outras tidas como consolidadas: “[...] ocorreu naquela década uma conjunção de elementos culturais necessários à consolidação de uma disciplina em constituição, por que já havia: a) um vocábulo sociológico veiculado entre os intelectuais atingindo, provavelmente, um grupo maior da sociedade que se urbanizava, em especial, em São Paulo e Rio de Janeiro; b) uma expansão da publicação de livros didáticos de sociologia; c) uma regularidade de 06 (seis) anos da disciplina no secundário; d) uma relação com a constituição/consolidação das Ciências Sociais e, portanto da Sociologia, no ensino superior com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) em 1933, e da Faculdade de Filosofia Ciência e Letras (FFCL) em 1934”.

[...] Um dos objetivos da Reforma Capanema foi desatrelar formalmente o ensino secundário do ensino superior, dando-lhes um projeto pedagógico próprio. Por isso, a principal mudança nela estabelecida foi a extinção dos cursos complementares que visavam a preparação para as carreiras superiores de direito, medicina e engenharia (SANTOS, 2001, p.35-36)

As mudanças pretendidas afetaram diretamente a Sociologia, a qual deixou de se configurar como disciplina obrigatória/complementar, passando a ser excluída dos currículos das escolas secundárias. Para o ministro Capanema, a Sociologia de caráter preparatório e não formativo não correspondia aos anseios de nova educação nacional.

De acordo com Rêses (2004), essa exclusão vinha ao encontro dos objetivos autoritários do governo Vargas que desejava formar um indivíduo com espírito patriótico e cívico, cabendo às disciplinas, atender a essa realidade. Assim, a formação dos alunos ficaria, então, ao cargo de disciplinas como educação física e militar para os meninos, educação moral e cívica e educação religiosa para todos.

As transformações na educação não parariam por aí. Uma das mais importantes foi, sem dúvida, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN- em 1961, que reflita as modificações na sociedade brasileira. Contudo, como vimos, era pensada a partir de desejos ideológicos e conservadores de uma minoria que eximia o Estado da responsabilidade em refletir e organizar a educação nacional.

A LDBEN não modificou completamente as aspirações e resoluções da reforma Capanema. Ela mantinha, por exemplo, a divisão educacional em dois ciclos. Porém, dava uma pequena autonomia aos Estados/escolas para discutirem sobre a inserção de algumas disciplinas de caráter optativo.

Dessa maneira, a Sociologia tornou-se uma disciplina optativa e assim foi perdendo sua força dentro dos currículos escolares. Afinal, cabia às escolas optarem ou não por sua permanência. Entretanto, faltava na maioria delas profissionais qualificados e específicos para ministrar essas aulas, tornando ainda mais difícil a sua permanência em sala de aula.

Logo, a solução para muitas instituições escolares era manter em seus currículos apenas o ensino das disciplinas obrigatórias e complementares: “A oferta de Sociologia, nesse período, era mais uma possibilidade do que uma realidade” (SANTOS, 2001, p.36).

Essa possibilidade seria definitivamente anulada com a reforma educacional de 1971, de responsabilidade do Ministro Jarbas Passarinhos. Em meio a um país afundado em uma ditadura militar, cuja repressão aos contrários a esse regime de governo se fez conforme uma “caça as bruxas”, a Sociologia, assim como a proposta de uma educação humanística deixou de fazer parte das aspirações do poder.



A reforma Jarbas Passarinhos, Lei nº 5.692/71, determinou o fim da divisão do ensino em ginásial e colegial, estabelecendo a união do ensino primário e ginásial em um ciclo de oito anos, obrigatório para crianças entre 7 e 14 anos, e a separação definitiva do ensino secundário que passaria a se configurar como profissionalizante, com objetivo de formar os jovens para o trabalho. Em razão da formação técnica destinada ao ensino secundário, a Sociologia deixou de ser pretendida pelas escolas e nem mesmo como disciplina optativa ela era pensada. Entre 1971-1982, a Sociologia deixaria de “existir” como disciplina escolar tanto obrigatória como opcional (SANTOS, 2001).

A década de 1980 não marcaria apenas novas mudanças na educação nacional, mas seria responsável por uma transformação geral de todo o país, a começar pela mudança de governo. De um país submerso em uma ditadura militar ao povo saindo às ruas em passeatas e em manifestações políticas, a realidade desse período afirmava-se no desejo da redemocratização nacional. Não era necessário apenas pensar na educação, mas em tudo que a ditadura havia mudado.

Ainda no início dessa década foi aprovada a lei educacional 7.044/82 com o objetivo de transformar o ensino profissionalizante obrigatório em uma escolha optativa das escolas. Assim, o currículo do 2º grau foi reformulado oferecendo duas modalidades de curso: o acadêmico para a formação geral dos alunos, e o profissionalizante que poderia ser pleiteado e oferecido conforme o interesse de uma determinada instituição de ensino (RÊSES, 2004).

Essa mudança fez com que disciplinas como Filosofia e Sociologia voltassem a ser cogitadas nos currículos escolares. Houve uma intensa mobilização de sociólogos, políticos, educadores e estudantes para que a Sociologia fosse pleiteada como disciplina obrigatória do 2º grau. Essa luta marcaria todas as ações em relação à disciplina. O desejo para que essa reivindicação fosse atendida ganharia força com a promulgação da Constituição Federal brasileira em 1988, a qual abriu caminho para a configuração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo com Rêses (2004), o contexto histórico, político e social desse período era favorável ao retorno da Sociologia aos currículos escolares. Assim, para que ela se tornasse uma realidade curricular era necessária a mobilização de diferentes agentes institucionais:

Cientistas sociais se organizaram em associações, como a APSERJ (Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro), a APSESP (Associação Profissional dos Sociólogos do Estado de São Paulo), a Associação dos Sociólogos do Distrito Federal; e em sindicatos, como é o caso em Minas Gerais, em São Paulo, em Pernambuco e no Paraná, que são articulados pela Federação Nacional dos Sociólogos (RÊSES, 2004, p.18-19)

Essas associações espalharam-se por todo o país revelando a força do movimento em prol da inserção obrigatória da Sociologia no 2º Grau em diferentes Estados. Pode-se destacar como pioneiro dessa implementação o Estado de Minas Gerais, que em 1989 conseguiu incluir na Constituição Estadual a obrigatoriedade dessa disciplina nos currículos escolares, promovendo, em 1990, o retorno da Sociologia às escolas do Estado. O mesmo ocorreria em outros Estados, como é o caso do Rio de Janeiro, Pará, Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraná.

A partir de 1990, essa história ainda ganharia um novo capítulo com a tramitação e promulgação no Congresso Nacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira sancionada em 1996. Com a promulgação da nova LDB, o ensino de Sociologia voltou a ser reivindicado, porém, ficou à mercê de inúmeras interpretações, que advindas do caráter ambíguo do inciso IV do Artigo 36 da LDB. Essa ambiguidade causou inúmeras lutas daqueles que defendiam o estudo e ensino de Sociologia como disciplina obrigatória e única.

Assim, depois de muitos embates políticos, vetos e pareceres (CARVALHO, 2004) foi sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva a Lei nº 1.641/03, que em 2003 tornou o ensino da Sociologia obrigatório em todas as instituições de ensino brasileiras.

Esse seria apenas o primeiro passo de uma grande vitória que ocorreu pelas mãos do então vice-presidente em exercício José de Alencar, em 2 de Junho de 2008, que alterou de maneira definitiva do texto do inciso IV referente ao artigo 36, da LDB - Lei nº 9.394/96. Com essa alteração a palavra OBRIGATÓRIA foi inserida, possibilitando, finalmente, o retorno efetivo e legítimo da disciplina as salas de aulas de todo o país, tanto públicas quanto privadas.

Refletir, mesmo que maneira sucinta, sobre essas reformas educacionais e o impacto causado por elas no ensino de Sociologia faz com que seja possível pensar que essa disciplina não foi posta ou retirada dos currículos escolares apenas por conta dos “ajustes” em cada novo anseio político-educacional. Os modelos curriculares adotados em períodos distintos e após inúmeras reformas refletiam a própria concepção e interpretação do que se tinha da relação entre educação, sociedade e ensino, determinando assim a presença ou ausência da Sociologia (SILVA, 2005).

Além disso, concordo com o sociólogo Rêses (2004) de que não foi o episódio fatídico da instalação dos militares no poder que determinou a sua ausência nos currículos escolares. Essa negação da disciplina se estabelece ainda em meados de 1940, quando ela deixa de ser obrigatória e passa a ser optativa, o que demandando não apenas profissionais qualificados,

mas sim, a vontade e o desejo de cada Estado ou escola em defender e pleitear o seu ensino em suas instituições. Assim, é possível afirmar que vontade e obrigatoriedade são duas questões completamente opostas, mas que exercem grande influência na maneira como a disciplina tende a ser inserida no “chão” da escola.

Vale ressaltar, que no caso paranaense, a resolução final de 2008 só consolidou a posição e os anseios de muitos pesquisadores e educadores que há mais de uma década desenvolviam iniciativas para consolidar o espaço da Sociologia dentro das salas de aulas de todo o Estado.

### **2.2.1 O Ensino de Sociologia no Paraná: as ações acadêmicas**

Pensar o ensino de Sociologia no Paraná é um exercício necessário para compreender de que maneira a disciplina tem sido implementada no Estado. Grande expoente desse tipo de estudo é a professora Dra. Ileizi Luciana F. Silva, da Universidade Estadual de Londrina, cuja tese de doutorado defendida em 2006 investiga justamente as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado no período de 1970-2002.

Esse estudo nos revela que a Sociologia no Paraná, tanto acadêmica quando escolar, também sofreu com as intensas mudanças educacionais e curriculares que ocorreram não somente no Estado, mas em todo o país. O ensino da disciplina, sua ausência ou permanência nas salas de aulas, esteve a todo o momento atrelado a essas transformações que afetaram o seu desenvolvimento, tanto no ensino superior quanto secundário/médio.

A ação de diversos agentes ligados às universidades paranaenses sempre influenciaram nas decisões acerca da implementação ou não da Sociologia nos currículos escolares:

Vários docentes do curso de Ciências Sociais da UFPR envolveram-se com a SEED-Pr, com projetos na licenciatura, com a elaboração de propostas de ensino de sociologia no ensino médio, com a inclusão da sociologia nas provas do vestibular, entre outras ações. A autonomização da Sociologia como disciplina nas escolas começou a ser retomada nas propostas elaboradas a partir de meados dos anos de 1980, quando se revelou uma articulação de professores das universidades locais com a secretária da educação, o que resultou em documentos, diretrizes de ensino, em que aparece a Sociologia como disciplina no curso de Magistério e no ensino médio (SILVA, 2007, p.05)

Além das Universidades, o Sindicato Estadual dos Sociólogos, em conjunto com outras entidades, lutaram para que um novo currículo educacional fosse pensado e elaborado pós-ditadura militar. Como já visto, esse período da história do nosso país modificou não

apenas as estruturas econômicas, políticas, culturais e sociais, mas também as configurações do ensino tanto escolar quanto superior. Assim, no Paraná:

Os anos 1980 marcaram um longo ciclo de reformas do sistema de ensino da Educação Básica e os debates e encontros realizados em Londrina e Curitiba, visavam o retorno do ensino de Sociologia e Filosofia no novo currículo do Ensino Médio, como defendido no 1º Seminário Estadual de Reorganização do Ensino nos níveis Fundamental e Médio, realizado em 1983(SEED, 2008, p.52 apud SILVA, 2006)

Embora todo o esforço tenha sido feito para o retorno da disciplina, o que ainda faltava na década de 1990 no Estado era uma identidade acadêmica expressiva formadora desses profissionais. Por essa razão, a Secretária estadual de educação buscou oferecer cursos de formação, juntamente com a Universidade Federal do Paraná para novos professores.

Entre 1991-1994<sup>24</sup> foram intensificadas pela SEED<sup>25</sup> ações que pudessem manter a Sociologia presente nas escolas estaduais e privadas do Estado. Todavia, essa iniciativa acabaria sendo deixada de lado pela nova configuração governamental instalada no Estado a partir de 1995<sup>26</sup>:

A montagem da nova equipe indicava um redirecionamento na concepção de educação e ensino. A prática comum dos governos em não dar continuidade aos programas antecessores foi radicalizada, uma vez que todas as propostas e diretrizes curriculares aprovadas anteriormente foram desconsideradas, incluindo-se a proposta da disciplina de sociologia. Os novos assessores tinham um perfil bem diferente do que predominava até então. Eles foram recrutados em áreas distantes da educação e da produção acadêmica, vinham da engenharia, da gerência de instituições financeiras, de empresas especializadas na formação de altos funcionários de empresas privadas, enfim, a recontextualização muda de sentido (SILVA, 2007, p.15)

Assim como em 1940, na década de 1990 a Sociologia ainda seria tratada como uma disciplina opcional, cabendo a cada escola inseri-la ou não em seus currículos. Essa realidade começaria a mudar com a LDB reacendendo o debate em âmbito nacional sobre a permanência da disciplina nos currículos escolares. No Estado do Paraná, essa discussão foi retomada e novas ações foram empreendidas.

Pioneira nessa discussão, a Universidade Estadual de Londrina criou o projeto de extensão, a partir de 1994, intitulado “A reimplementação da Sociologia no 2º grau (1994-

---

<sup>24</sup>Governador do Estado: Roberto Requião. Secretário de Educação: Maurício Requião.

<sup>25</sup>Secretária Estadual de Educação do Paraná.

<sup>26</sup>Governador Jaime Lerner. Secretária de Educação:Alcyone Saliba.

1998), que entre 1994-1996 conseguiu que 30% das escolas londrinenses incluíssem a Sociologia como disciplina diversificada em seus currículos (SILVA, 2007).

Além desse projeto, podem-se destacar outros: “A Sociologia no Ensino Médio”, iniciativa de todo o núcleo regional de Londrina, que passou a inserir em 1999 a Sociologia em suas escolas; e o “Laboratório de Ensino de Sociologia – LES, com o objetivo de assessorar os professores com materiais didáticos, cursos e outras atividades. Entretanto, sua implementação ficou reduzida a essa localidade (SEED, 2008).

Embora tenha sido incluída como disciplina na base comum dos currículos escolares paranaenses, a Sociologia no início do século XXI não conseguiu “resistir” e nem ter seu espaço legitimado na rede de ensino<sup>27</sup>. Assim, a disciplina foi inserida como parte diversificada curricular. Com isso, segundo Silva (2007), em 2001, houve uma redução significativa de 30% a 40% no número de instituições de ensino, na cidade de Londrina, que ofereciam o ensino de Sociologia para os seus alunos.

Para incentivar a permanência da disciplina nas escolas, em 2003 a Universidade Estadual de Londrina passou a incluir a prova de Sociologia nos concursos vestibulares da instituição<sup>28</sup>.

Com a sanção de 2003, o ensino de Sociologia ganhou ainda mais força dentro do Paraná. Em 2004, a SEED promoveu um concurso público que visava a contratação de professores de Sociologia para o preenchimento do seu quadro de profissionais<sup>29</sup>. Assim, já em 2005, as escolas estaduais contavam com a inserção e implementação da disciplina em sua rede de ensino, oferecendo profissionais qualificados e livro de didático para todos os educandos.

Em princípio, a implementação da disciplina nas escolas estaduais ocorreu com a carga horária de duas horas/aulas semanais apenas para as turmas do 3º Ano do Ensino Médio. Gradualmente, as escolas foram redistribuindo essas aulas com o propósito de que, até

---

<sup>27</sup>“No Paraná, vários Núcleos de Ensino, reformularam seus currículos em 1997 e 1998, e incluíram a Sociologia nos Currículos, em função da LDB de 1996, das primeiras versões dos PCNEM E DCNEM, e do fechamento dos cursos profissionalizantes, que no caso do magistério, deixava um grupo de professoras pedagogas sem função, sendo alocadas nas disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Apesar de existir uma proposta de conteúdo para disciplina, desde 1994, ela foi ignorada. Cada professor atuava como podia, sem assessoria da SEED-PR. A marca do período de governo de Jaime Lerner foi a não preocupação com a formação de professores a partir da entidade disciplinar e das ciências de referências. As identidades pedagógicas foram desenvolvidas a partir das teorias da qualidade total. Os cursos para professores, em sua maioria, foram ministradas por empresas especializadas em cursos para gerentes e gestores de empresas (SILVA, 2005).

<sup>28</sup>Essa mesma ação foi tomada também pela Universidade Federal do Paraná em 2007.

<sup>29</sup>Segundo Silva (2005, p.20): “[...] em 2004, abriram-se 165 vagas para professores com licenciatura em Ciências Sociais para a disciplina de Sociologia, e inscreveram-se 844 professores; uma concorrência geral de 5 candidatos por vaga. Em alguns Núcleos de Ensino, a concorrência chegou a 20 candidatos por vaga, como é o caso de Londrina”.

2012, todas as turmas de ensino médio possam ter duas/horas semanais de Sociologia. Atualmente, alguns colégios estaduais em Maringá já comportam essa grade curricular.

No caso de Maringá, existe ainda uma outra particularidade que vale a pena ressaltar. As vagas destinadas aos professores de Sociologia do concurso estadual de 2005 para preencher o quadro docente do Núcleo Regional de Educação da cidade foram ocupadas pelos primeiros cientistas sociais formados na Universidade Estadual de Maringá. Uma história de formação recente, mas que já pode ser registrada e que faz parte do desenvolvimento da disciplina no Estado.

### **2.2.2 O curso de Ciências Sociais da UEM: ensino de Sociologia**

O curso de Ciências Sociais da UEM completa, em 2010, dez anos de existência. Eu fiz parte da sua segunda turma. Percebo, hoje em dia, diante de outras tantas turmas, que aquela na qual iniciei meus estudos tinha uma peculiaridade: a maioria dos graduandos mal sabia o que significava, realmente, ser um cientista social. Isso porque muitos ali escolheram o curso não por uma “paixão” pelas questões sociais, mas sim por não terem conseguido ser aprovados em outros cursos na mesma instituição. Eu mesma havia escolhido o curso por meio de um catálogo para pré-vestibulandos que trazia informações sobre como seria a carreira de uma cientista social e onde atuar depois de formados. Eu estava trocando, então, o curso de psicologia pelo de ciências sociais.

Éramos uma turma bem diversificada, formada por uma maioria de alunos jovens, por pessoas que cursavam sua primeira graduação e algumas que podiam chamar de “hobby” a sua presença em sala de aula. Pode ser que essas diferenças nos ajudaram a compreender os conceitos e significados conforme os anos foram passando, sem, talvez, grandes ilusões ideológicas tão enraizadas em alguns estudantes nas ciências sociais.

Não posso negar que não existia um ou outro que sabia o que estava fazendo ali. Eles apreendiam os conceitos mais rápidos e politicamente se destacavam, porém, eram a minoria em uma sala de quarenta alunos.

No início do terceiro ano era necessário tomarmos a primeira decisão: qual caminho iríamos seguir como cientistas sociais? A escolha dividia-se entre a habilitação de bacharelado ou licenciatura. Na época em que nos fizemos essa pergunta, muitos optaram pela licenciatura, tendo em vista que tramitava no Congresso Nacional a exigência da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia em todas as escolas brasileiras. Haveria, então, uma oportunidade real de emprego após o término dos estudos. Minha opção foi fazer as

disciplinas do bacharelado com o intuito de ingressar diretamente em um programa de pós-graduação, o que não ocorreu.

Embora divididos em duas habilitações diferentes não foi em nenhum momento imposto a qualquer aluno atividades ou aulas, além das específicas/obrigatória para a formação de cada grupo outras disciplinas optativas que fossem apenas destinadas a cada habilitação.

Com isso, todos os alunos poderiam optar por qualquer disciplina e cumprir as obrigatórias sem que essa divisão entre bacharelados e licenciandos pudesse separar em dois o curso de ciências sociais. Na verdade, nos formaríamos em cientistas sociais cujas ferramentas estavam disponíveis não apenas para nos tornarmos exclusivamente pesquisadores ou educadores.

Faz-se necessário ressaltar que ambas as habilitações são incentivadas por meio dos projetos de iniciação científica, laboratórios, oficinas e grupos de estudos que privilegiam tantos os estudantes da licenciatura quanto do bacharel. Isso só se torna possível porque existe uma heterogeneidade de docentes que possibilitam a realização de pesquisas nos mais variados temas.

Dentro das ciências sociais da UEM não há uma divisão visível entre os alunos da graduação devido à sua escolha pessoal pela habilitação. Além disso, existe um acesso muito simples para que, após graduado, o aluno possa regressar à instituição para realizar a segunda habilitação. Entretanto, os interesses de pesquisas são bem diferentes.

A sensação era que para aqueles que optaram pelo bacharelado, o leque de temas de pesquisa fosse muito mais amplo, já aos licenciandos caberia a pesquisa de caráter educacional se a pesquisa fosse desenvolvida, pois, como não existe, até hoje, a necessidade de um trabalho de conclusão de curso (TCC) para a obtenção do diploma, alguns licenciando nem pensavam na possibilidade de refletir sobre a educação como um objeto de investigação sociológica. Sua escolha, na maioria dos casos, está pautada na possibilidade de inserção imediata no mercado de trabalho, atuando como professor de sociologia no ensino médio e não na pesquisa acadêmica.

Após a minha formatura, em Março de 2005, fui convidada a ministrar aulas de Sociologia em dois colégios privados: um na cidade de Maringá e outra na cidade de Marialva, ambas no Estado do Paraná. Mesmo sem ter optado pela habilitação em licenciatura decidi aceitar esse desafio. Dele nasceu a paixão pela sala de aula e também minhas primeiras percepções e observações sobre o meio escolar.

Tentei retornar algumas vezes para o curso de Ciências Sociais da UEM com o intuito de concluir a habilitação de Licenciatura, a qual poderia ser cumprida em dois anos. Confesso que não conseguia passar do primeiro semestre e acabava desistindo. No fundo nem eu mesmo desprezava a devida importância a essa formação e endossava o coro de muitos que afirmam que ser professor é algo que pode ser entendido como inato, dependendo apenas da boa vontade e do esforço de cada educador. Assim, como bacharel em ciências sociais, me sentia totalmente preparada para a sala de aula.

Todavia, os desafios diários do ambiente escolar, as relações com direção, coordenação pedagógica e todos que fazem parte do cotidiano das instituições de ensino me mostraram outra realidade. Essa demandava ainda mais aprendizado e conhecimento que estavam além do adquirido durante o bacharelado em Ciências Sociais. Por essa razão, decidi retornar em 2008 ao curso de Ciências Sociais da UEM, como aluna de graduação com habilitação em licenciatura.

Quanto mais me envolvia com a vida escolar e permanecia no “chão” da escola diariamente podia perceber que esse era um espaço que poderia ser compreendido por diferentes ângulos. Além disso, o retorno à universidade proporcionou-me um maior contato com as ações empreendidas pela licenciatura do curso de Ciências Sociais na UEM, com iniciativas criadas para auxiliar o trabalho dos novos professores de Sociologia, que ao se depararem com a realidade do ensino da disciplina em sala de aula, tendem a buscar meios para sanar suas dificuldades.

Nos últimos três anos e por meio da Licenciatura do Departamento de Ciências Sociais (DCS/UEM), foram implementados diferentes projetos de extensão com o objetivo de auxiliar os professores da rede estadual para o ensino de Sociologia. Entre esses projetos podemos destacar o Laboratório de Prática de Ensino em Ciências Sociais:

[...] a licenciatura em Ciências Sociais da UEM propôs em 2007 a organização de um espaço próprio de encontro e produção de materiais para as práticas de sociologia no Ensino Médio. Estruturado inicialmente como projeto de ensino, o laboratório iniciou suas atividades em 2007 com a organização dos I Colóquios de Prática de Ensino em Sociologia e Filosofia no campus da UEM (BUENO, 2009, p.04)

Vale ressaltar que esse tipo de laboratório é uma iniciativa criada em várias universidades e o seu desenvolvimento tende a evidenciar a necessidade de explorar e buscar novas formas de ensino e apreensão dos conteúdos das ciências sociais: “O Laboratório tem por objetivo sistematizar conhecimentos e práticas capazes de responder desafios didáticos



enfrentados pela recente (re) inserção da disciplina de sociologia no Ensino médio” (BUENO, 2007:02).

Em 2008 ocorreu o II Colóquios, realizado no Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal e contou com a participação de professores da rede pública, da técnica pedagógica de sociologia do Núcleo Regional de Educação de Maringá – Jossyara AP. Freitas, de licenciandos e professores acadêmicos. Além desse evento, nesse mesmo ano foi incentivada a prática de monitoria de Apoio à Escolaridade (Cursinho Pré-Vestibular) da UEM, por meio de oficinas elaboradas pelos licenciandos do 4º Ano, como prática para difundir o ensino de Sociologia de uma maneira mais dinâmica dentro do espaço acadêmico

Em 2009, o laboratório concentrou suas atividades nas práticas de ensino realizadas pelos licenciandos dos 3º e 4º Ano. Além das oficinas para o cursinho pré-vestibular foram realizadas ainda encontros com os alunos do Colégio Estadual Gastão Vidigal, nas quais eram realizadas observações e regências dos alunos das disciplinas de Prática de Ensino I e II e uma oficina de resolução e reflexão sobre as questões de Sociologia dos vestibulares anteriores da UEM.

Essa oficina era realizada no final da tarde de dois dias da semana antecedendo as provas dos vestibulares de inverno e verão. Sentados em círculos, em uma das salas do colégio, os licenciandos liam as questões e as alternativas, discutindo com os alunos quais seriam as respostas corretas e erradas. Esse tipo de reflexão permitia a esses educandos questionassem o porquê de seus acertos e erros. Por ser uma atividade no contra turno, os alunos presentes se mostravam muito atentos e prestativos, geralmente, por ser a prova de Sociologia de maior peso para a sua aprovação no vestibular<sup>30</sup>.

Como desdobramento dessas primeiras atividades é que, ainda em 2008, surgiu a ideia da realização de um Laboratório Itinerante de Ensino de Sociologia: Instalações Interativa (L.I.E.S). Coordenado pela professora Dra. Zuleika de Paula Bueno e com a participação dos professores orientadores Fábio Viana Ribeiro e Eduardo Fernando Montagnari, o projeto foi iniciado em Abril de 2009. Além dos professores citados, ainda fazem parte dessa atividade cinco graduandos e um graduado recém formado, todos bolsistas.

Esse projeto está em andamento e conta com o apoio financeiro do programa de extensão *Universidade Sem Fronteiras* da Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e

---

<sup>30</sup>Em 2008, a UEM passou a incluir as provas de Sociologia como parte geral e específica das provas de vestibular. Na prova de conhecimento geral existem três questões de Sociologia que devem ser respondidas por todos vestibulando. No caso daqueles que optarem pelos seguintes cursos: Ciências Sociais, Comunicação de Mídias, Direito, Enfermagem, Secretariado Executivo Trilíngue e Serviço Social, no último dia de vestibular será realizada uma prova específica de Sociologia com vinte questões.

Ensino Superior do Paraná (SETI-PR) e integra o subprograma de apoio às licenciaturas. Segundo sua coordenadora:

O objetivo geral do projeto é pesquisar e elaborar formas plásticas, comunicativas e visuais que criem um ambiente de estímulo e sensibilização para a imaginação científica, visando difundir o conhecimento sociológico. [...] O LIES é composto por diversos materiais organizados de forma a criar um ambiente onde os participantes são convidados a interagir, caminhar, experimentar sensações de choque, encantamento e reflexões sobre o cotidiano. A instalação tem por objetivo causar um impacto em seu público, que contribua para a desnaturalização e o estranhamento da sociedade e o conseqüente pensamento sobre ela (BUENO, 2010, p.02)

Para Bueno (2009), as instalações tendem a causar uma “pequena crise” capaz de transformar o ambiente familiar e sua ordem rompendo, desnaturalizando o cotidiano provocando uma nova maneira do educando interagir com os conteúdos sociológicos, uma espécie de “experiência estética” que tende a desencadear a curiosidade em relação a sociologia como disciplina e a realidade social.

O projeto foi dividido em cinco oficinas: 1) “Sociedade, Identidade e Indivíduo”; 2) “Reinterpretando os Papéis Sociais”; 3) “Tipos Ideais e Tribos Urbanas”; 4) “Cultura, Comunicação e Consumo”; 5) “O Mundo do Trabalho”. Cada oficina tem por intuito despertar interação/ação, teorização e reflexão dos alunos. Dessa maneira, foram desenvolvidos materiais pedagógicos que pudessem, de fato, despertar o interesses desses alunos.

Para compreender as ações pretendidas e obtidas com o L.I.E.S entrei em contato com um dos graduandos participante do projeto. O aluno Tiago Ramos, do 4º Ano de Ciências Sociais foi extremamente solidário e gentil com a minha pesquisa, respondendo às minhas curiosidades por meio de um e-mail no qual que eu questionava algumas particularidades do trabalho.

Por essa razão, transcrevo parte do e-mail enviado por Tiago, no qual há a explicação mais detalhada dos materiais usados para a confecção das instalações, quais os colégios visitados e o motivo dessa escolha; o período de permanência das instalações permaneceram nesses locais e por fim, a possível continuidade desse projeto e o destino dos materiais desenvolvidos:

A concepção dos objetos interativos foi feita, na grande maioria, em madeira. Além dos painéis com imagens e um texto autoexplicativo, fizemos um "varal" com imagens sobre diferentes temas sociológicos, e um com monóculos para visualização de imagens, fizemos também algumas

caixinhas com pequenos textos e uma casinha de espelhos que ficava na entrada da instalação. Parte do material está na sala 06 do bloco H-12, se você quiser dar uma olhada me avise ok. Visitamos, primeiramente o CAP, da UEM, lá fizemos um pré-teste da instalação, como forma de sentir a reação dos alunos diante da instalação. Depois visitamos o Colégio Estadual de Jandaia do Sul e o Colégio Estadual de Bom Sucesso, ambas as escolas foram escolhidas devido a determinação do edital do programa Universidade Sem Fronteira, que subsidia as atividades do laboratório. Tal determinação pede que os projetos atendam cidades e escolas com baixo IDH-M (índice de desenvolvimento humano- municipal) as cidades mais próximas a Maringá com baixo IDH-M eram Jandaia e Bom Sucesso. A permanência da instalação nas escolas dura cerca de duas semanas. Nas duas escolas que fomos, realizamos a apresentação da instalação e algumas oficinas em sala. As oficinas foram sobre temas diretamente relacionados a sociologia, produzimos uma espécie de livreto com os temas e textos auxiliares das oficinas, se você quiser posso te levar um exemplar. A instalação fica geralmente no pátio do colégio e o acesso é livre a todos os alunos da escola, apenas as oficinas que são realizadas somente com alunos do ensino médio. O projeto irá durar até dezembro de 2010, caso haja outro edital do programa, poderá haver prorrogação das atividades, caso não, o material produzido será, possivelmente, disponibilizado no Museu Multidisciplinar-Mudi- da UEM. Atualmente estamos desenvolvendo um jogo com cartas sobre conceitos sociológicos. O jogo surgiu como proposta devido a dificuldade que encontramos de promover a interação dos alunos com o material desenvolvido na primeira fase do projeto (TIAGO RAMOS, relato por *e-mail*, Outubro/2010)<sup>31</sup>

Fica explícita, com esse tipo de iniciativas, a importância de se aproximar o saber científico e acadêmico as dificuldades reais encontradas e vivenciadas por professores, diariamente, na busca incessante de materiais didáticos e metodologias de ensino para melhor produzir, no ambiente escolar, o que se aprende na academia. A escola não deve ser encarada apenas como um espaço de reprodução de um saber elaborado proveniente da universidade, mas sim como um espaço onde se desenvolve o saber científico, cabendo ao sociólogo identificar e construir esse saber (BUENO, 2009).

Para que essas iniciativas possam ser refletidas e debatidas, outras ações acadêmicas também são importantes, como é o caso dos encontros, congressos e simpósios onde são divulgadas as práticas e metodologias relacionadas ao ensino de Sociologia, criadas pelo saber acadêmico e levadas para as escolas. Esses encontros de pesquisadores, estudantes e professores proporcionam uma troca saudável e real de tudo o que tem sido pensado e desenvolvido para que a disciplina possa se legitimar ainda mais dentro e fora da sala de aula.

---

<sup>31</sup> O estudante e participante do Laboratório Itinerante de Ensino de Sociologia: Instalações Interativa (L.I.E.S), Tiago Ramos autorizou que fosse replicado aqui sua explicação sobre todo o trabalho desenvolvido por ele e a equipe nos últimos anos.

Podemos destacar desse tipo de prática os simpósios estaduais de formação de professores de Sociologia realizado há três anos no Paraná. Sua última edição ocorreu nos dias 25 e 26 de Novembro de 2010, na Universidade Estadual de Maringá, e contou com a presença de professores estaduais da disciplina, assim como de docentes e acadêmicos da Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Oeste do Paraná e da Universidade Federal do Paraná.

As atividades realizadas durante os dois dias de simpósio foram muito enriquecedoras e um caminho para a troca de expectativas, angústias e anseios daqueles que escolheram como tema o ensino de Sociologia e suas implicações.

Dividido em mini-cursos na parte da manhã, apresentação de grupos de trabalhos (GTs) à tarde e conferências à noite. O que marcou o evento foi a diversidade de estudos e pesquisas sobre essa temática, a apresentação de alternativas e novas metodologias para o ensino de Sociologia em sala de aula, além das conferências ministradas pelos professores: Dr. João Luiz Gasparin (Universidade Estadual de Maringá), Dra. Ileizi Luciana F. Silva (Universidade Estadual de Londrina), Dra. Simone Meucci (Universidade Federal do Paraná), Ms. Flávio Marcos S. Sarandy (Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro) e a Dra. Ângela Maria de Souza Lima (Universidade Estadual de Londrina).

Posso afirmar que esse tipo de encontro é de extrema importância, pois o fato de poder conviver com outros pesquisadores, professores e colegas de sala de aula revela novas preocupações e descobertas. O convívio com os autores cujos trabalhos me servem de referência foi extremamente gratificante para a troca de ideias, informações e expectativas. Além disso, senti, mais uma vez, que as fronteiras que separam o saber escolar do acadêmico estão cada vez mais próximas, o que tende a possibilitar uma troca recíproca de conhecimento. Sem dúvida, é necessário romper essas fronteiras e fazer com que as pesquisas acadêmicas possam ir além dos muros da própria universidade.

O fato é que a obrigatoriedade da disciplina em âmbito escolar revela para nós pesquisadores/professores novos objetos de pesquisas. Estas podem refletir sobre diferentes assuntos, como por exemplo, a falta de material didático, metodologias, práticas pedagógicas específicas como também nas falas de muitos diretores, coordenadores pedagógicos e alguns professores em torno da necessidade ou não de seu retorno às escolas, da desconfiança em relação ao conteúdo a ser ministrado e da presença de novos profissionais dentro dessas instituições.

Logo, o olhar atento sobre esses fatores abre novos caminhos de reflexão e análise, inaugurando um novo capítulo da história da educação nas Ciências Sociais revelando qual será a nossa tarefa como pesquisador/professor dentro e fora da sala de aula.

### **CAPÍTULO III: ESTUDO DE CASO: A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS PARANAENSES**

*“A educação, sendo um processo de cultivo ou de cultura, há de ser sempre algo em permanente mudança, em permanente reconstrução, a exigir, por conseguinte, sempre novas descrições de análises novas e novos tratamentos” (Anísio Teixeira)*

Durante a década de 1960, o sociólogo Florestan Fernandes defendeu que cabia aos cientistas sociais, juntamente, com pedagogos e educadores compreender os fatores que influenciavam e determinavam o desenvolvimento das instituições escolares e de seus sistemas de ensino. Para ele, entender que a educação é um fenômeno social era o caminho para a resolução dos dilemas educacionais do país (MAZZA, 2003).

Além disso, o autor defendia que era tarefa do cientista social compreender a sua própria realidade e avaliar a sua existência no meio fazendo uso da “imaginação sociológica<sup>32</sup>” permitindo, pensar o cotidiano do qual fazia parte. Era imprescindível que suas técnicas de análises fossem remetidas ao seu próprio meio: “O sociólogo seria um elemento de vanguarda na consciência dos problemas sociais, valorizando os focos centrais de mudança da situação histórico-social” (MAZZA, 2003, p.262).

Ao estar em sala de aula como professora de Sociologia nos últimos cinco anos, percebi que como, cientista social, cabia a mim observar e questionar esse meio e, assim, o meu local de trabalho passou a ser também o de estudo. Entretanto, a escola é um espaço tão cheio de nuances que não sabia ao certo o que caberia ou não pesquisar.

Pensei na própria história da Sociologia como disciplina escolar para entender porque, somente em 2008, ela retorna de maneira obrigatória aos bancos escolares. Todavia, conhecer essa história não minimizava o que enfrentava diariamente com meus alunos. Passei, então, a questionar quais seriam os desafios da disciplina em sala de aula. A princípio acreditava que existiam dois grandes problemas a ser resolvidos: o primeiro era tornar perceptível aos alunos qual a importância e a necessidade de mais uma disciplina no seu dia-a-dia; o segundo, a produção autônoma de material didático, já que todas as vezes que fui contratada por escolas

---

<sup>32</sup>Imaginação sociológica, conceito criado por Wright C. Mills, que influenciou os trabalhos de Florestan Fernandes na década de 1960. O significado do termo pode ser compreendido a partir da percepção que o cientista social tem do seu meio podendo assim analisar percepções íntimas em um cenário coletivo: “[...] localizando-se dentro do seu período (...) conhecendo suas possibilidades na vida, tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias que ele” (MILLS, 1972, p.12).

privadas em Maringá e na região nenhuma delas possuía os recursos pedagógicos necessários para a implementação da Sociologia. Contudo, quando apresentava aos meus alunos os conteúdos da disciplina a partir do material didático desenvolvido por mim, percebia que esses eram desafios que poderiam ser vencidos com o contato e aprofundamento das minhas experiências cotidianas, no “chão” da escola.

Não quero aqui negar que essas tais problemáticas não sejam reais e importantes. Porém, além delas, pude perceber que as dificuldades por mim encontradas iam se multiplicando à medida que reconhecia que a escola é um campo hierarquizado onde jogos de poderes, necessidades e vontades fazem parte da rotina diária de seus agentes. Esses ocupam posições sociais determinadas as quais revelam que tipo de bem deve ser produzido, consumido e classificado no interior de cada instituição de ensino (BOURDIEU, 1983 apud NOGUEIRA, 2009).

Dentro das escolas esses agentes sociais podem ser representados pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, com a quais têm a função de determinar as grades curriculares, práticas pedagógicas e de ensino, nesse caso, de sociologia. Por essa razão, passei a observar como eles se relacionavam com a disciplina no dia-a-dia escolar tanto no Colégio Anjos Custódio como no Colégio Pointer.

Logo percebi que havia uma disparidade expressiva na forma como a matriz curricular e número de aulas estavam estruturadas nessas instituições. Assim, passei a questionar quais seriam os fatores que poderiam determinar que no Colégio Anjos Custódios houvesse duas horas/aulas semanais e que no Colégio Pointer dez horas/semanais de Sociologia.

Desse primeiro questionamento foram surgindo outras perguntas que reuni em uma entrevista aplicada com cada diretor, coordenador pedagógico e professor de Sociologia dessas escolas. Afinal, como afirma Cardoso de Oliveira (2000), o olhar sozinho não é suficiente para compreender as relações sociais. É necessário também ouvir o que os envolvidos em nossas observações têm a dizer.

Assim, esse capítulo tem como objetivo refletir sobre esses dois ambientes escolares como os espaços de pesquisa, suas particularidades em relação à inserção e implementação da Sociologia no “chão” da escola e qual é a percepção dos agentes sociais envolvidos nessa ação sobre a disciplina de Sociologia no interior de cada instituição.

### 3.1 Diário de campo: observações sobre a metodologia da pesquisa

Segundo Bourdieu (1996), não é possível compreender de maneira lógica e única como se estabelecem as relações no mundo social. O que se pode realizar é uma espécie de recorte de casos singulares e pontuais de uma realidade com múltiplas interpretações. Assim, as interpretações empreendidas nesse trabalho, dos Colégios Anjos Custódios e Pointer, se referem aos anos de 2008-2009.

O fato é que essas duas instituições escolares não se diferenciam apenas por suas matrizes curriculares, mas também pelo espaço físico e estrutural, quadro de funcionários e as representações, a imagem e o conceito que os moradores das respectivas cidades, de Marialva e Jandaia do Sul, possuem delas.

Além disso, a forma como estão organizadas internamente apresenta um campo específico e hierarquizado onde se estabelecem as mais diferenciadas disputas sociais, as quais determinam, por exemplo, o número de aulas de Sociologia em seus currículos escolares:

Compreender a gênese social de um campo, e aprender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (BOURDIEU, 1989, p.69)

Logo, para compreender as diferenças e semelhanças entre essas instituições me propus a observá-las, em um primeiro momento, como professora de Sociologia, agente social presente e participante nas duas escolas e, posteriormente, como pesquisadora. Esse tipo de atuação proporcionou a construção de um “sistemas de relações” (LAPLANTINE, 1989, p.164). O que possibilitou a minha entrada direta e irrestrita a esses locais, tanto na fase apenas de observação como para a realização das entrevistas.

A escolha por essas instituições ocorreu por duas razões: a primeira pela vivência e proximidade existente entre minha atuação profissional e o objeto a ser investigado. Por ser a professora titular dessas escolas, tinha acesso não somente à sala de aula, mas a todo o complexo de situação que permeava a minha presença e permanência nela. Posso afirmar que, durante todo o período de minha pesquisa e do seu desenvolvimento, tive a cooperação não somente dos entrevistados, como também, de inúmeros professores, das secretárias das instituições que serem me ajudaram no levantamento de dados sobre as escolas via correio



eletrônico, telefone ou pessoalmente sempre se prontificaram a atender as minhas solicitações. Sem dúvida a inserção no campo escolhido nunca foi um problema. Além disso, essas incursões me proporcionaram, ainda, o reencontro com antigos alunos.

Já a segunda foi norteadada pela percepção que a maioria das pesquisas realizadas sobre educação, em geral, referia-se à escola pública, o que parecia insinuar que talvez somente a rede pública de ensino pudesse ser passível de investigação. Porém, a prática diária na escola privada revelou o quanto se faz necessário voltar o nosso olhar, de pesquisador, para esses espaços, que embora pareçam “perfeitos”, precisam ser questionados<sup>33</sup>.

Durante quatro anos ministrei aulas, no Colégio Anjos Custódios, na cidade Marialva. Morando em Maringá, percorrida de segunda à quarta-feira o percurso de mais ou menos 20 km entre minha casa e a escola, para atuar como professora de Filosofia e Sociologia.

Embora não sendo formada em Filosofia<sup>34</sup>, tive que assumir as aulas dessa disciplina por uma explicação muito simples, de que a carga horária da Sociologia era muito pequena e a contratação de professores diferentes, para aulas que pareciam “tão semelhantes”, no entendimento do departamento financeiro da instituição era inviável, pois demandaria muito recurso financeiro.

Quando fui contratada, a instrução era de que eu ministraria uma aula semanal de Filosofia para o Ensino Fundamental II (5-8º séries), duas aulas semanais de Sociologia para os alunos do 2º Ano e duas aulas de Filosofia para o 3º Ano do Ensino Médio. Com essa carga horária e dez turmas com 25 alunos cada, para exercer a minha função de professora passava três manhãs semanais na instituição, o que me permitiu não apenas o contato com a sala de aula e os alunos, mas também a convivência com diretores e coordenadores pedagógicos em suas rotinas. Dessa aproximação surgiram as minhas primeiras inquietações, que foram aguçadas quando, em 2008, fui contratada pelo Colégio Pointer em Jandaia do Sul.

Diferente do que acontecia no Colégio Anjos Custódios, ao ser contratada como professora de Sociologia do Colégio Pointer, me deparei com uma nova realidade baseada em um ensino de Sociologia que não estava restrito apenas a duas aulas semanais, mas se estendia

---

<sup>33</sup> No projeto inicial dessa dissertação a intenção era observar e comparar as matrizes curriculares das instituições privadas em relação a uma instituição pública, na cidade de Maringá. Entretanto, não houve a autorização para minha permanência no Colégio Estadual Gastão Vidigal, em que no ano de 2008 atuei como estagiária. A alegação da instituição era de não seria possível o desenvolvimento da minha pesquisa porque eu não fazia parte do quadro efetivo de professores da mesma. Até busquei outra escola para realizar minha pesquisa, porém nela eu estaria presente apenas como “coletora de dados” e não poderia observar o cotidiano, a rotina escolar como já havia realizado nas outras escolas privadas e até mesmo na escola pública, por meio das observações e da regência realizado pelo desenvolvimento do meu estágio.

<sup>34</sup> Mesmo não sendo formada em Filosofia pude atuar como professora dessa disciplina, pois possuo a carga horária de 120 horas exigida para a minha presença em sala de aula. Essas horas foram cumpridas durante o terceiro ano da graduação de Ciências Sociais, na disciplina de Introdução à Filosofia.

por uma matriz curricular de dez aulas por semana da disciplina, distribuída entre os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Assim, caberia à mim ministrar uma aula semanal para os educandos de 5º a 8º séries e duas aulas semanais para o 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio. As turmas eram pequenas, cerca de 12 alunos por sala.

Essa nova grade curricular chamou minha atenção para o fato de que deveria haver algum ou vários elementos que poderiam determinar a maneira como a Sociologia era entendida e implementada nessas duas instituições. Começava aí a minha primeira inserção no campo escolar e a percepção de que minha rotina de trabalho se revelava como um objeto de pesquisa.

Além das matrizes curriculares distintas, a minha permanência nessas escolas também era bem diferenciada. Enquanto apenas 20 km, me separavam do colégio Anjos Custódios, e estava na escola durante três dias da semana, percorria toda sexta-feira cerca de 50 km até Jandaia do Sul para atuar como professora no Colégio Pointer e cumprir minha carga horária de dez aulas, a serem ministradas em apenas um dia, que começava às 07h15min e terminava às 16h45min.

Embora permanecesse em sala de aula por muito tempo, isso nunca me impediu, também, de observar e saber o que acontecia nessa instituição. Isso devido ao fato de que todo percurso feito entre minha residência e a escola era realizado com a coordenadora pedagógica e alguns professores, residindo em Maringá fazíamos uma espécie de “rodízio de carro”. Com isso, as idas para Jandaia do Sul tornaram-se pequenas reuniões, em que falávamos sobre o colégio, nossas práticas pedagógicas, anseios e frustrações em relação aos nossos alunos e o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Ao questionar as matrizes escolares e a maneira com que elas se apresentavam nessas duas instituições, tive a percepção, que mais do que apenas disciplinas em um quadro de horário, essas relações de tempo e espaço a serem ocupados pelas mesmas também revelava outras situações que determinariam o porquê dessa discrepância tão grande em relação ao ensino de Sociologia.

Porém, a proximidade da rotina escolar me impedia um pouco olhar sobre o que realmente determinava tal diferença. Afinal, é inegável que as relações sociais estabelecidas pela convivência também tendem a interferir nos valores e nos sentimentos que iremos nutrir tanto pelos atos pessoais e como pelas instituições. Por isso, em Abril de 2009, me afastei como docente dessas escolas, retornando apenas para a realização final das entrevistas com os agentes sociais, diretores, coordenadores pedagógicos e os professores de Sociologia..

### 3.1.1 As entrevistas<sup>35</sup>

Embora o olhar seja um instrumento de observação permanente do pesquisador, realmente, sozinho ele não é capaz de abarcar a complexidade de uma ação. Ao repetir a afirmação do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2000), tenho a pretensão de ressaltar que estar em campo é participar, ver e ouvir o que ele tem para contar ao pesquisador.

Por essa razão é que, ao me afastar dos colégios Anjos Custódios e Pointer, pude sistematizar os meus pensamentos transformando e estranhando o que parecia tão natural, nesse caso, as matrizes curriculares questionando suas particularidades. Para entender como essas grades e horários de aulas eram definidos, percebi que os agentes sociais, diretores, coordenadores pedagógicos e professores de Sociologia poderiam me responder como e porque uma mesma ação, ou seja, o ensino de Sociologia, se revelava tão diferente nessas escolas. Assim, desenvolvi um roteiro de entrevista que foi aplicado entre os meses de Outubro e Novembro de 2009, com cada agente social, nas instituições de ensino que fazem parte, de maneira individual e no horário de suas atividades. Cada entrevista foi marcada com cerca de trinta dias de antecedência, com um horário fixo, sendo realizadas em locais fechados, como: salas de reuniões ou da diretoria e gravadas.

Valer dizer que, para a realização dessas entrevistas, essa pesquisa passou por todo processo de avaliação do Comitê de Ética e Biossegurança-COPEP, da Universidade Estadual de Maringá, recebendo uma autorização para desenvolvê-la nessas escolas. Dessa forma, ao iniciar a entrevista, cada agente social recebeu um termo de compromisso, com objetivo de conscientização em relação à sua participação nesse estudo. Logo, a assinatura desse termo permitiu a utilização, por mim, da identidade dos participantes. Dessa forma, todos os nomes aqui citados foram devidamente autorizados.

O processo de entrevista e sua aplicação foi muito diferente nas duas instituições. Pude observar que, mesmo estando afastadas desses lugares por mais de seis meses, a recepção e muitas vezes a disponibilidade de alguns agentes sociais era permeada pelo afeto dispensado as nossas relações pessoais. Todavia, os entrevistados sempre se mostraram dispostos a participar.

Em algumas situações, às entrevistas tornaram-se grandes “bate-papos” que remetiam não apenas à minha investigação, mas de uma maneira geral, ao que desejava da educação no Brasil. Em outros casos apenas perguntas e respostas, o que rendeu uma diferenciação nas

---

<sup>35</sup> O roteiro das entrevistas pode ser encontrado na parte do anexo dessa dissertação.

horas gravadas de entrevistas. Enquanto no Colégio Anjos Custódios, em que a mesma foi realizada com quatro agentes, o total foi de 1h33min de entrevistas, a fala e as considerações dos três agentes do Colégio Pointer ultrapassaram 3h de gravação.

Assim, após a realização de todas as sete entrevistas e mesmo em um roteiro com oito questões, optei por explorar e transcrever algumas considerações feitas em relação ao retorno da Sociologia à sala de aula, o impacto dessa determinação e, por fim, a percepção de cada agente sobre a necessidade da disciplina em sala de aula. Afinal, Sociologia pra quê?

Outro detalhe é que, ao entrevistar os professores, pude perceber falas muito parecidas e respostas que estavam relacionadas à formação acadêmica. Tanto o professor Luciano (Anjos Custódios), como a professora Fernanda (Pointer) foram alunos do curso de graduação em Ciências Sociais da UEM e, por essa razão, a percepção do ensino de Sociologia dentro das instituições privadas se assemelhava muito à minha. Então, procurei evidenciar essas falas nos momentos em que a relação entre diretores e coordenadores pedagógicos influenciou diretamente suas ações em sala de aula.

Vale ressaltar que todo esse processo revelou outros questionamentos em relação à disciplina de Sociologia, mas que por hora e pela indagação evidenciada nessa pesquisa, não serão mencionados. O fato é que, à educação e o ensino de Sociologia devem ser novamente vistos dentro das Ciências Sociais como objetos de pesquisa cuja relevância tende a aumentar pela inserção cada vez maior do número de profissionais da área dentro das salas de aula.

Por isso, acredito que, nesse momento, esteja florescendo um novo capítulo da história das idas e vindas da Sociologia dentro da escola, escrito pelo cotidiano, desejos e angústias que muitos de nós possuímos ao pisar no “chão” da escola. Dessa maneira, o desenvolvimento dessa dissertação revelou-me que muitas vezes nossos questionamentos surgem não da teoria lida e relida durante a graduação, mas da atuação profissional e dos dilemas vivenciados ao cruzarmos os muros da universidade.

Ao longo das minhas observações pude notar que as instituições investigadas acabam por fazer suas próprias normas e leis. Essa autonomia nos mostra que os interesses e as vontades pessoais dos responsáveis por essas escolas, o espaço físico e social que elas ocupam dentro da sociedade local tende a refletir no trabalho dos professores, no ensino e aprendizagem de seus alunos.

Por essa razão, antes mesmo de compreender o que os agentes sociais envolvidos têm a dizer sobre suas ações, em nome da prática da Sociologia no “chão” dessas escolas, faz-se necessário conhecer a história de cada uma delas, com o objetivo de buscar, em suas singularidades, elementos que venham contribuir não apenas para um estudo de caso sobre as

matrizes curriculares e suas especificidades, mas, também, no conhecimento de como a escola é percebida pela comunidade da qual faz parte e qual a sua relevância na formação dos “filhos” daquela localidade.

### 3.1.2 Colégio Anjos Custódios

A cidade de Marialva-PR foi fundada em meados dos anos de 1940, pela Companhia de Terras do Norte do Paraná. O nome Marialva é uma homenagem feita ao Marquês de Marialva – Dom Pedro de Alcantara Menezes – cavaleiro português. Sua localização foi pensada de maneira estratégica, assim, ficando a exatos 18 km da cidade de Maringá, a mesma distância da cidade de Mandaguari. Emancipada como município em 1952, a cidade desenvolveu-se com êxito. Hoje é considerada a “capital da uva fina”, tendo a sua economia e seu desenvolvimento urbano pautados na agricultura e no cultivo de uvas. Abriga ainda cerca de 32 mil habitantes que se dividem entre o campo e a cidade.

Em relação à educação, o município conta com sete escolas, cinco estaduais e duas privadas. Apenas três escolas oferecem o ensino médio aos alunos, sendo duas estaduais e uma privada.

A história do Colégio Anjos Custódios confunde-se com o próprio desenvolvimento urbano e social de Marialva. Criado em 29 de Janeiro de 1965, o A.C, como é chamado pelos alunos e responsáveis, completou em 2009 quarenta e quatro anos.

Quando começou a funcionar, as aulas do colégio eram ministradas nas salas da Paróquia Nossa Senhora de Fátima, tendo como diretora responsável a Irmã Benvinda da Silva Barbosa e contava com assitência religiosa, pedagógica e financeira da Entidade Social e Cultural Anjos Custódios, a qual gerencia até hoje a instituição.

A Associação Cultural e Social Anjos Custódios faz-se presente hoje em algumas cidades do Brasil, como é o caso de Marialva e Cabo Frio-RJ e, no exterior, em países como Argentina, Chile, Colômbia, República Dominicana, Porto Rico e Espanha. Trata-se de uma congregação de cunho religioso católico<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> A Congregação dos Santos Anjos Custódios é uma família religiosa, fundada pela Beata Rafaela Ybarra, em 08/12/1894, na Espanha. Procura viver a Caridade como valor supremo, dar testemunho da primazia do Reino e participar do mistério salvífico da Igreja, mediante a ação apostólica que a Fundadora deixou como herança: Trabalhar pela PERSEVERANÇA no bem das jovens necessitadas de apoio moral e econômico e pela PRESERVAÇÃO das crianças e jovens expostos aos perigos ocasionados pelo abandono ou qualquer outra necessidade. O espírito próprio é a CARIDADE e o SACRIFÍCIO e tem como lema as Palavras de Jesus na cruz: "TENHO SEDE". Tem como padroeiros os Santos Anjos, deles toma o exemplo de submissão, adoração e disponibilidade aos desígnios de Deus junto às crianças e jovens que se lhes confiam. Centra sua ESPIRITUALIDADE no seguimento do Cristo pobre e humilde que se entrega até a morte de cruz, e prolonga

A Congregação desenvolve diferentes trabalhos baseados nas necessidades específicas de cada localidade como: lares de regime semi-aberto, pensionatos para jovens operárias e universitárias, oficinas profissionalizantes, serviços de promoção humana e social – colégios e creches, etc. Em Marialva ela atua de duas maneiras: no Centro Madre Rafaela Ybarra, destinado à população carente da cidade e que oferece berçário, oficinas infantis, aulas de contraturno; e no Colégio Anjos Custódios de ensino privado de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Nos anos de 2008-2009, funcionou, ainda, o único cursinho pré-vestibular da cidade.

Localizado em um ponto central da cidade, próximo à prefeitura municipal e a igreja matriz, desde 1972 o colégio Anjos Custódios serve de referência para a educação no município. Nele, várias gerações de cidadãos marialvenses e dos distritos vizinhos se formaram. No princípio, o colégio funcionava como internato e era destinado apenas às moças, mas ao longo do tempo e do desenvolvimento do município, seu ensino tornou-se misto e não mais como um regime de internato. Mediante a essas mudanças, a doutrina religiosa do catolicismo foi mantida, baseado o ensino da instituição no lema: “Doçura nos meios, firmeza nos fins” (Beata Rafaela Ybarra).

Trata-se de um colégio modificado ao longo do crescimento da cidade, o prédio que abriga as salas de aula era dividido, até 2009, com a própria residência das irmãs Anjos Custódios. Nele viviam sete irmãs cujo trabalho dividia-se entre o centro e a escola.

Diferentemente dos relatos das irmãs mais antigas, o ensino do colégio não segue mais prioritariamente nas mãos das religiosas. Na realidade, a única irmã que ministra aula é responsável pela disciplina de Ensino Religioso. O restante das aulas são oferecidas por professores leigos, ou seja, não-clérigos. Entretanto, nota-se que 100% do corpo docente tem referências e crenças católicas.

Todos os dias são realizadas orações e leitura de texto bíblicos com os alunos antes do início das aulas. Essas leituras são feitas em uma espécie de rodízios entre os professores escolhidos aleatoriamente.

Após esse primeiro momento, todos são encaminhados para suas salas. O colégio é dividido em três pisos que abrigam treze salas de aula, um auditório com retroprojektor, uma biblioteca, um laboratório de química, uma sala de informática e uma capela.

---

sua doação na Eucaristia. Dedicar-se às crianças e jovens com maternal solicitude, com total e desinteressada entrega” (MARIALVA, 2009, p.05).

No primeiro piso existem quatro salas de aula, toda a parte administrativa do colégio (Secretária, diretoria, tesouraria), sala dos professores e o refeitório. A parte administrativa tem o acesso restrito sendo “monitorado” por uma secretária que permite ou não a entrada de pais e alunos. No final dessa área existe uma ampla quadra de esportes, banheiros femininos e masculinos e a parte estrutural da educação infantil – parque e mais quatro salas de aulas que são ocupadas somente no período da tarde. Por não haver espaço físico para todos, o ensino é dividido por idades, ou seja, na parte da manhã funcionam o Ensino Fundamental II – 5º a 8º Série e o Ensino Médio. Já no período da tarde funcionam a pré-escola e o Ensino Fundamental I.

Já no segundo piso estão concentrados os três anos do Ensino Médio, uma turma de 8º Série, a capela e uma sala de professores. No pátio desse andar fica o inspetor de alunos responsável pela ordem nos espaços fora da sala de aula.

No último piso existem seis salas de aula, a biblioteca, sala de informática, banheiros, laboratório de química e o auditório com projeção. Geralmente, esse espaço é ocupado pelas turmas de 5º a 7º Série.

A escola, de fato, tem a estrutura de um lar, pois algumas salas foram adaptadas em antigos quartos. Nas paredes ainda se encontraram quadros com fotos das primeiras alunas em seus ofícios, momentos de lazer e estudos.

Ao longo de toda a estrutura física do colégio as referências à religião católica está presente em quadros de santos e da Beata Madre Rafaela Ybarra, crucifixos, mensagens bíblicas pendurado nas suas paredes externas e internas.

Nos quatro anos que ministrei aulas no A.C. tive apenas um aluno evangélico que em momentos de missas, orações e retiros tinha o direito de escolher participar ou não. Em geral, ele nunca participava.

A estrutura física do colégio pode ser comparada a muitas escolas tradicionais privadas. Sinais para início e término da aula, portões com acesso restritos, salas de aulas próximas umas às outras que em média acolhiam vinte e cinco alunos. Vale ressaltar, ainda, que o A.C. não tinha concorrentes diretos em relação à educação na cidade de Marialva. Muitas vezes os alunos estudavam ali durante toda vida escolar e aqueles de poder aquisitivo maior se transferiam para Maringá em busca de outros colégios.

Em relação ao corpo docente, havia um caráter misto. Curiosamente, no ensino infantil, Fundamental I e II a presença de professoras era maciça, enquanto no Ensino Médio de vinte e um professores, dezesseis eram homens.

Era possível notar que os professores do Ensino Médio eram tratados de maneira diferenciada dentro da escola. A razão para isso estava no fato de que muitos permaneciam na instituição por um período curto de tempo, ou seja, ministravam duas, três, no máximo cinco aulas por semana, o que não permitia uma relação mais próxima com a rotina escolar. Além disso, essa carga horária não permitia uma exclusividade para com apenas uma escola. Na maioria das vezes, os professores do Ensino Médio se dividiam em três ou quatro instituições de ensino por semana. Foi exatamente nesse vai-e-vem de escolas que comecei a perceber o quanto a questão de horários de aula e grades curriculares são importantes, como essas decisões são tomadas em favor de alocar todos em seus mais variados horários e locais de trabalho.

Outra característica do A.C. é a grande influência exercida sobre as atividades culturais realizadas em Marialva. Uma dessas referências pode ser caracterizada pela festa junina do colégio que ocorre sempre na primeira quinzena de Junho, atraindo toda a população. É um evento grandioso marcado pelas tradicionais barraquinhas de comida e brincadeiras típicas e por inúmeras apresentações de danças, música e a tradicional quadrilha formada geralmente por professores e alunos.

A participação dos pais começa já nos preparativos das comidas para festa. Durante alguns dias que antecedem o evento várias mães se reúnem na cozinha do colégio para fazer as coxinhas, os palitinhos salgados tradicionais japoneses e preparar o molho para o cachorrão que é o “carro-chefe” da festa. Na festa de 2008 foram produzidas cerca 800 coxinhas, 600 espetinhos de carnes, mais de cento e cinquenta pacotes de palitinhos japoneses e 1.200 “cachorrões”, além de alguns doces que eram vendidos pelos alunos, bebidas e etc. Nesse ano, a arrecadação da festa foi destinada para a construção da residência das irmãs, pronta em 2010.

Além dessa primeira participação das “mães do A.C.” ocorre também às 17h a tradicional carreata com o propósito de anunciar a todos os marialvenses a Festa Junina. Ela percorre os bairros da cidade com foguetório, carro de som – trio elétrico – e muitos carros convidando a todos para estarem presentes no evento de logo mais à noite. Quando a carreata termina é que se inicia a festa.

É possível notar o quão importante é a festa pela presença maciça de muitos moradores, não somente os alunos e pais do colégio, mas realmente a comunidade de Marialva prestigia a festa, sem dúvida um marco das atividades da própria cidade, ainda contando com a presença informal do prefeito e outros políticos que transitam pela festa, misturando-se aos “cidadãos comuns” sem maiores formalidades.



O fato é que o que poderia ser apenas uma comemoração interna torna-se um grande evento social. Em relato de muitos alunos e ex-alunos, esse é o momento que o “colégio das irmãs” abre as portas à comunidade, tornando comum o espaço de aula e o de festa. Além disso, para os mais saudosos, era a hora tão esperada de poder comer o cachorrão preparado pela “Tia Luzia”, reencontrar antigos professores e matar um pouco de saudade do A.C.

### **3.1.3 Colégio Pointer**

Assim como Marialva- PR, a cidade de Jandaia do Sul também foi criada pela Companhia de Terras do Norte do Paraná em meados de 1940. Tornou-se município em 1952 desmembrando-se da cidade de Apucarana. Localizado no Vale do Ivaí, a cidade não faz parte da região metropolitana de Maringá e fica aproximadamente a 45 km de distância da mesma.

O nome Jandaia do Sul é de origem indígena e se refere a um pássaro da região. É conhecida como a “cidade simpatia” e pela economia baseada em indústrias de aves, bonés e outros produtos. Abriga quase 20.000 mil habitantes.

Em relação à educação, a cidade conta com mais de dez escolas, sendo duas estaduais e cinco particulares que oferecem o Ensino Médio. Diferente de Marialva, onde o Colégio Anjos Custódio acaba sendo o seu próprio concorrente, o Colégio Pointer sofre com a grande ofertas de escolas para um número pequeno de alunos. Essa demanda é dividida, também, com algumas instituições da cidade vizinha, Apucarana.

O Colégio Pointer completou onze anos em 2009 e vivia uma realidade muito difícil financeiramente. Gerenciado pela Fundação Educacional Jandaia do Sul, responsável pelo Faculdade de Jandaia do Sul (FAFIJAN), o colégio funcionava no mesmo prédio da faculdade e podia usufruir de toda sua estrutura: uma área total de 10.390 m<sup>2</sup>, dividida em salas de aulas, laboratórios de multimídia, informática, zoologia, botânica, química, geografia, física, histologia, além da brinquedoteca e a biblioteca 36.572 exemplares.

O colégio usufruía de um bloco inteiro de sala de aula, que abrigava oito salas e um laboratório de informática. No bloco 2 eram utilizadas as salas de projeção, no total quatro, e os laboratórios de Química, Física, Botânica e Geografia. Já o bloco 3 abrigava a biblioteca e mais salas de projeção. A instituição poderia beneficiar-se, ainda, de um ginásio de esportes, um auditório e refeitório. No pátio central fica localizado a área administrativa tanto da escola quanto da faculdade, além da sala de professores e de um espaço onde os alunos se reuniam durante o recreio e demais eventos.

O acesso dos alunos às salas, à coordenação e secretária era muito fácil e sempre era possível vê-los conversando nesses espaços de maneira amigável. Além disso, por ficar perto pátio durante os períodos de intervalo, tanto professores como o diretor e a coordenadora transitavam e se misturavam com os alunos nesse momento, revelando uma proximidade muito grande entre educadores e educandos. Embora com toda essa estrutura, o número de alunos matriculados na instituição estava abaixo da expectativa. Em 2009, contava com cerca de 100 alunos entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Por essa razão é que nesse mesmo ano a Fundação responsável por sua manutenção decidiu fechar as portas da instituição, alegando que os custos com funcionários, corpo docente e direção estava sendo mais altos do que o retorno com os alunos.

Mas, por que será que um colégio que oferecia tantas vantagens para os educandos, em uma cidade pequena, não conseguiu manter seus alunos? Para os responsáveis pela escola, essa questão pode ser respondida por meio da “cultura” que as famílias em Jandaia do Sul possuem sobre o modelo ideal de instituição de ensino. Esse modelo não condizia com o que era oferecido no colégio Pointer.

Primeiro problema apontado pelos pais era a extensão do colégio. O fato de funcionar na mesma estrutura da faculdade os “assustava” muito, pois viam nas salas amplas e na possibilidade de vários laboratórios um perigo ao seus filhos. Para eles, o colégio não tinha uma estrutura de “segundo lar”, era grande demais.

O segundo problema apontado estava no fato de não haver um ensino infantil e fundamental I, assim, os alunos deveriam vir de outras escolas que também ofereciam o ensino fundamental II e Médio. Para os pais, essa comodidade impedia a troca de escola.

Por fim, a problemática era a extensa grade aulas oferecida pelo colégio. Em geral, e por conta de todo espaço físico, os alunos tinham atividades de contraturno. Em especial no ensino médio e Terceirão, em que além das 6 aulas diárias, o aluno ainda tinha sua grade complementada com mais quatro aulas em três dias da semana. Além de aulas de dança de salão, capoeira, karatê, ginástica rítmica e teatro.

O que para muitos educadores era visto como uma escola modelo, na prática não resultou em uma quantidade de alunos capaz de tornar viável toda essa forma de ensino, encerrando assim as atividades na instituição em 2009. Porém, essa atitude não era baseada apenas no que havia ocorrendo nos últimos dois anos, mas de toda uma história, de uma *marketing* muito ruim que sustentava a imagem de que, naquela instituição, o poder aquisitivo falava mais alto que a educação.

Era típico ouvir de alguns educadores em 2008 que o colégio recebia sempre a fama de “pagou, passou”, ou seja, o aluno sabia que, independente do que fizesse, o fato de pagar as mensalidades o aprovaria no final do ano. Mesmo com a mudança da direção e da coordenação pedagógica em 2007, essa desconfiança e fama continuavam presentes, os próprios alunos mencionavam essa história, porém reconheciam que a partir da “nova” diretoria muitas ações havia mudado.

O que era perceptível é que essa “nova coordenação” tinha um trabalho muito árduo para convencer os pais e alunos a acreditarem na escola o que ia além da parte educativa. Foi necessário pensar outras formas de publicidade que pudessem valorizar o colégio e atrair novos alunos. Para isso, em 2008, foi realizado um “provão” que ofertava bolsas de estudos para os alunos melhor classificados nessa avaliação. A adesão dos alunos de outras instituições foi maciça, o objetivo dos responsáveis pela prova era que alguns desses inscritos, mesmo sem bolsa, pudessem fazer parte da escola. Entretanto, na prática somente os alunos que obtiveram bolsa se integraram à instituição.

O fato é que, diferentemente do que acontecia com A.C. e sua “exclusividade” educacional, no Colégio Pointer a realidade era outra. Além de não ter conseguido construir uma rede de ligação tradicional para educação na cidade ele ainda tinha como concorrente outros seis colégios dentro e fora de Jandaia do Sul:

[...] a rede de ligações é o produto de estratégia de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimento de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc. ou institucionalmente garantidas (direitos) (BOURDIEU, 2008, p.68)

Além disso, não consegui identificar nenhuma relação mais estreita entre escola e comunidade e sim as ameaças constantes de retirada dos alunos da instituição acompanhada das comparações feitas com outros colégios que existiam na cidade e em Apucarana, um município vizinho à Jandaia do Sul. O fato é que as vantagens oferecidas por algumas dessas escolas seduziam pais e alunos.

Logo, é possível afirmar que a diferença primordial entre o Colégio Anjos Custódio e Pointer é que o primeiro possui uma tradição educacional responsável pela educação de várias gerações, possibilitando uma fidelidade em relação a ele marcada pela tradição católica e

social da cidade. Já o segundo estava a mercê de um *marketing* negativo e da concorrência de outras instituições, que de alguma forma, eram referências na cidade, propiciando o seu fechamento. O fato é que, na escola privada, quando os benefícios não acompanham os lucros a tendência é que o ensino e aprendizagem sejam deixados em segundo plano e, assim, o retorno financeiro é que permite o seu funcionamento, ou nesse caso, o encerramento das atividades.

Outro fator é que o A.C. ocupa tanto um status social educacional como de trabalho. Alguns alunos veem na instituição um espaço para um retorno profissional. Ao longo da minha atuação como professora na escola, ouvi alguns relatos de que, ao se formarem profissionalmente, muitos alunos desejavam retornar ao A.C. para ocupar cargos que um dia foram nossos. Em 2010, um ex-aluno que estava no 4º ano de Física me relatou que voltou à instituição como monitor da disciplina realizando um grande sonho.

Dessa forma, é perceptível que o Colégio Anjos Custódio é muito mais que uma instituição escolar, seu prestígio vai além dos muros da escola. Ele faz parte do imaginário dos alunos e das famílias, enquanto o Colégio Pointer era apenas mais um dentro de várias possibilidades educacionais.

Essas realidades estruturais e sociais tão distintas podem ser percebidas também no interior dessas instituições, revelando as relação de diretores, coordenadores pedagógicos e professores de sociologia no que tange ao dia a dia da disciplina nessas escolas.

### **3.2 A Sociologia no “chão” dos Colégios Anjos Custódios e Pointer**

Desde que iniciei minha pesquisa sempre pude observar que as diferenças entre os colégios Anjos Custódios e Pointer eram visíveis, a começar, principalmente, pela disposição das aulas de Sociologia. Essa disparidade toda, de certa maneira, me incomodava. E assim, comecei a questionar quais elementos estariam envolvidos para que cada escola privada tivesse a autonomia em escolher sua própria matriz curricular e quem seria responsável por essas decisões.

Logo, para entender essas diferenças e pensar a sociologia no “chão” dessas instituições percebi que seria necessário não apenas pensá-la como o ensino de sociologia, mas como uma disciplina de obrigatoriedade legal que de alguma maneira mexeu com um sistema escolar que parecia pronto e inalterável. Assim, quais seriam os desafios para diretores, coordenadores pedagógicos e professores de Sociologia em relação à inserção da disciplina de sociologia no seu dia-a-dia?

Para responder essa e outras questões decidi começar minha entrevista conhecendo esses agentes sociais realizando perguntas de cunho pessoal como nome, formação acadêmica e função profissional. O objetivo era realizar um primeiro “rastreamento” capaz de revelar um pouco da história deles e de seu envolvimento com o meio escolar que resultou no seguir quadro:

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Instituição</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Atuação Profissional na Instituição/Período</b>
Izabeth AP. Perin da Silva	44 anos	Colégio Pointer	Graduado em Pedagogia; Mestrado em Educação – UEM - 2002	Coordenadora Pedagógica 3 anos na função
Ítalo Tasso	59 anos	Colégio Pointer	Graduado em Educação Física; Cursos técnicos em esportes; Especialista em Metodologia de ensino – UFPR - 1989	Diretor 5 anos
Fernanda Valotta	29 anos	Colégio Pointer	Graduada em Ciências Sociais – UEM-2008	Professora de Sociologia 8 meses
Irmã Maria Gonçalves da Silva	43 anos	Colégio Anjos Custódios	Graduada em Pedagogia; Especialista em Orientação e Supervisão escolar – UFRJ - 2000	Diretora 4 anos
Patrícia Yanaka	32 anos	Colégio Anjos Custódios	Graduada em Matemática; Especialista em Supervisão Escolar – UEM - 2006	Supervisora/ coordenadora de disciplina do Ensino Médio (2009) 8 meses
Maria Francisca Rezende da Silva	57 anos	Colégio Anjos Custódios	Graduada em Letras Franco; Especialista em Literatura Brasileira – UFPR – 1975	Coordenadora Pedagógica – Ensino Fundamental II/ Ensino Médio 5 anos
Luciano Édison da Silva	32 anos	Colégio Anjos Custódios	Graduado em Ciências Sociais; Especialista em História Social – UEM - 2009	Professor de Sociologia 8 meses

A partir do quadro exposto foi possível notar que as áreas de formação eram as mais diferentes, assim como os anos de vivência escolar. O fato é que o conhecimento acadêmico tende a refletir a opinião de cada agente, suas posturas não somente em relação ao ensino de Sociologia como da própria noção de educação. Seria esse um dos motivos que influenciariam na maneira como a Sociologia fazia parte da grade curricular de cada instituição?

Após esse conhecimento prévio passei a questioná-los mais prioritariamente sobre o retorno da Sociologia às salas de aulas e suas implicações como: a contratação de profissionais, número de aula, práticas pedagógicas e recursos didáticos. Com isso, comecei a perceber que esses agentes exercem um influência muito expressiva no que diz respeito ao dia-a-dia escolar e que suas decisões afetam não somente o sistema de ensino, mas também inúmeros educandos.

### **3.2.1 O retorno da Sociologia aos bancos escolares: a opinião dos agentes sociais**

A vivência no interior, dos Colégios Anjos Custódios e do Colégio Pointer revelaram diferentes formas de abordagens e posicionamentos em relação ao que se refere ao ensino de Sociologia, seu retorno às grades curriculares e dos conteúdos que devem ser contemplados em sala de aula.

Embora haja um discurso oficial de que a Sociologia deve “servir” como uma disciplina responsável pela formação do aluno para o exercício da cidadania, na prática essa noção perde-se em meio à visão que cada diretor, coordenador ou professor tem sobre a disciplina e até mesmo do conceito de cidadania. De fato, a Sociologia fica à mercê dessas concepções que acabam por refletir como a disciplina se insere em sala de aula.

Para delinear um pouco essas visões, após as perguntas pessoais questionei meus entrevistados a respeito se eles tinham algum conhecimento sobre a discussão do retorno do ensino de Sociologia à sala de aula e como entendiam esse retorno.

Para a diretora Irmã Maria souu “engraçado” eu afirmar um retorno da disciplina aos bancos escolares, pois para ela, ali no colégio Anjos Custódios, a Sociologia sempre esteve presente. A diretora afirmou categoricamente que os alunos tinham noções de Sociologia a partir de outros conteúdos e disciplinas como: Filosofia, História e Geografia. Todavia, a disciplina só aparece na grade da instituição em 2005.

A fala da diretora fez-me refletir que alguns agentes responsáveis por sua implementação não conseguem pensar o ensino sociológico como único, independente de outros conteúdos e que eles se complementam tendo cada um o seu próprio espaço. Esse modo de pensar a disciplina difundida e presente em outros saberes não é incomum. Na realidade, em inúmeros momentos, dentro ou fora da sala de aula, deparei-me com essa afirmação que tende a desvalorizar a autonomia do ensino de Sociologia, correndo o risco que sua presença seja questionada como desnecessária nas grades curriculares.

Diferente foi o relato do diretor Ítalo Tasso, do colégio Pointer. Para ele o retorno da disciplina a sala de aula se fazia mais do que necessário e refletia em sua própria formação educacional. Segundo o diretor, em meados de 1970, quando estava no ensino técnico, a noção que teve sobre a sociedade brasileira foi ensinada por um militar responsável pela disciplina de OSPB– Organização Social Política Brasileira. Essa forma de compreender o meio em que vivia parecia-lhe extremamente incoerente. Por isso, acreditava que o regresso da Sociologia só vinha a contribuir para a formação de alunos cada vez mais conscientes e coerentes dentro de uma ordem social democrática e livre: “A maneira como a Sociologia está sendo inserida nos últimos anos nas escolas só vem atestar a forma como a educação brasileira tem se desenvolvido democraticamente” (Diretor Ítalo Tasso).

Perguntei aos diretores se havia algum tipo de conhecimento sobre os debates envolvendo o regresso da Sociologia como disciplina escolar e ambos me afirmaram que não sabiam muita coisa a respeito desse debate, e o que conheciam era mais por uma curiosidade do que um estudo aprofundado.

Ao questionar as coordenadoras pedagógicas sobre esse regresso, comecei a perceber, que devido à formação acadêmica e o envolvimento com algumas políticas públicas de educação, suas respostas foram mais específicas e refletiam não apenas sua função dentro da escola, mas o próprio envolvimento, de maneira geral, com a educação. Em algumas falas percebi que a educação não poderia ser pensada apenas nos muros de cada escola, mas como algo maior e universal. Em outras, que a singularidade de cada instituição é que nortearia a ação em prol do ensino e aprendizagem de cada disciplina

No colégio Anjos Custódio foi necessário fazer a entrevista com as duas coordenadoras pedagógicas que atuam na instituição. Isso devido ao fato de que, em 2008, a responsabilidade da coordenação pedagógica tanto do Ensino Fundamental II como do Ensino Médio era da professora Maria Francisca. Em 2009, as coordenações foram divididas e a professora Patrícia Yanaka assumiu a coordenação do Ensino Médio. Por essa razão, resolvi entrevistar as duas para saber se haveria ou não uma diferença de orientação e compreensão da disciplina de Sociologia no interior da escola.

Para a coordenadora responsável até 2008, a noção do retorno da disciplina também estava baseada na ideia de que a escola, por ser particular, sempre optou por esse ensino enfatizando que a Filosofia sempre esteve presente nas grades curriculares. Dessa forma, essa disciplina era responsável por difundir as noções de Sociologia para os alunos. Para ela, o regresso da disciplina tinha um caráter corretivo: “A ausência da Sociologia das salas de aula foi uma temeridade cometida pela educação brasileira e que agora pode ser corrigida” (Maria

Francisca). A coordenadora disse que conhecia o debate em torno desse retorno, pois durante a década de 1990 foi diretora estadual e em muitos cursos, congressos e simpósios de educação tinha o contato com essa discussão.

Já a coordenadora Patrícia revelou um conhecimento muito superficial sobre o assunto. Afirmou apenas que acreditava ser necessário a disciplina em sala de aula por conta das mudanças sociais e de comportamento com que os educandos conviviam diariamente. Seria necessário um ensino que pudesse refletir sobre essas transformações. Sua fala demonstrou que a preocupação maior era com as questões burocráticas e com fato de que mais uma disciplina na grade curricular poderia mudar todo um sistema já bem adaptado à realidade da instituição. Porém, ressaltou que o que fosse necessário para legitimar a disciplina de sociologia seria feito.

A coordenadora do colégio Pointer, Izabeth, demonstrou um conhecimento mais aprofundado do assunto e, de maneira geral, suas colocações basearam-se numa ação mais ampla desse retorno. Para ela, todo esse movimento em prol da Sociologia e da Filosofia são resultado de uma educação brasileira mais sólida que caminha para mudanças significativas que, finalmente, tende a deixar para trás alguns resquícios tão impregnados pelo sistema educacional durante a ditadura militar.

Segundo essa coordenadora: “É impossível pensar o retorno do ensino de Sociologia somente para o Ensino Médio. O que tem que existir é a disseminação e a presença da Sociologia durante toda a formação educacional dos alunos” (Izabeth Perin).

Sob seu ponto de vista a disponibilização da disciplina apenas em duas aulas semanais para o Ensino Médio não conseguiria desenvolver um pensamento crítico e consciente dos alunos. Para ela, uma grade tão restrita não cumpria essa tarefa.

Entretanto, ressaltou que no primeiro momento em que apresentou a grade curricular do colégio com um número expressivo, tanto de aulas de Filosofia quanto de Sociologia, alguns pais reclamaram da carga-horária. Logo, percebeu que para que os alunos entendessem a importância desses saberes, era imprescindível “convencer” os pais dessa necessidade:

Quando montamos a grade em 2007, muitos pais não compreendiam o porquê das aulas de Sociologia ainda no Ensino Fundamental II, questionavam senão seria muito “pesado” para os seus filhos e que talvez nesse momento o que deveriam aprender de fato eram as disciplinas clássicas de: Português, Matemática, História e Ciências. Além disso, quando seus filhos estavam com notas baixas em disciplina como Filosofia e Sociologia vêm a coordenação questionar como referências ao pensamento e



ao cotidiano poderia ser avaliado, já que cada indivíduo possui seu próprio pensamento e visão da realidade. O problema é que muitos pais baseiam os estudos de seus filhos apenas nas notas e não nos conteúdos ou objetivos de uma determinada disciplina (coordenadora pedagógica Izabeth Perin)

Para evitar esse tipo de embate entre pais, coordenação pedagógica e professores de sociologia a coordenadora afirmou que foi necessário construir uma “identidade” para a disciplina dentro da escola. Para isso, a Sociologia deveria desenvolver nos alunos a capacidade crítica, oferecendo ferramentas e subsídios para eles pudessem adquirir maneiras de “ler” o mundo em que estavam inseridos de maneira coerente, baseada não no senso comum ou “achismos” de suas opiniões, mas em uma discussão ampla sobre os mais diferentes temas sociais. E isso só seria possível com o trabalho desenvolvido dentro da sala de aula entre professor e aluno.

O fato é que em 2008, quando lecionei a disciplina nessa instituição, essa “identidade” da Sociologia já estava sendo criada, a começar pela presença maciça dos alunos nas aulas de sexta-feira no período da tarde. Lembro que me impressionava o fato de que no último dia da semana, até às 17h15 eu conseguia ministrar a minha aula sem nenhum problema e que os alunos compreendiam, embora cansados após uma semana inteira de aulas, o porquê e a importância das discussões sociológicas para a sua formação.

De fato é possível afirmar que, o que a coordenadora pensava sobre a disciplina refletia tanto no meu trabalho quanto na atenção dos alunos e o conhecimento das discussões em torno desse retorno estava presente em todas as suas afirmações quanto à necessidade não somente de sua presença no Ensino Médio, mas em toda a grade curricular desde o 6º ano do Ensino Fundamental II.

Para os professores Luciano (Anjos Custódios) e Fernanda Valotta (Pointer), o retorno da disciplina significava uma vitória das lutas de tantos sociólogos e cientistas sociais em busca dessa obrigatoriedade, como também um campo de trabalho muito peculiar e diferente. Cada escola que lecionavam tratava a Sociologia de uma maneira, o que não possibilitava uma “universalidade” para suas ações em sala de aula. O difícil era compreender como cada instituição pensava a disciplina e, a partir disso, desenvolver o seu trabalho.

Em meio a tantas falas distintas, em uma afirmação todos os oito entrevistados foram unânimes. Para eles, o regresso da disciplina às salas de aula era muito importante por apresentar aos alunos novas formas de conhecer a sociedade em que viviam e faziam parte, despertando a capacidade de cada um de compreender que o mundo é muito maior do que estão acostumados, necessitando, assim, de atitudes conscientes e constantes reflexões.

Embora todos os agentes sociais fossem unânimes, sobre a importância da Sociologia dentro das salas de aulas, esse regresso não foi tão simples. Ao instituir a obrigatoriedade da disciplina eles tiveram que pensar e minimizar o impacto que essa resolução teria no “chão” da escola. Assim, como a mudança de grade curricular, a quantidade de aulas e a contratação de professores influenciaram na maneira como a Sociologia foi posta no “chão” de cada instituição?

### **3.2.2 Impacto com a implementação da Sociologia no cotidiano escolar**

Mudar o que parece tão certo, inalterável e pronto. A resolução da obrigatoriedade da sociologia nas matrizes curriculares causa essa primeira constatação. De fato, quando se olha e analisa a distribuição de aulas de uma escola e a carga horária de cada disciplina, parece não haver nenhum espaço para novos saberes.

Quando questionei aos meus entrevistados qual o impacto sofrido pela escola com a obrigatoriedade da Sociologia, todos responderam que reorganização de aulas e a diminuição da carga horária, assim como a contratação de novos professores, foram os pontos fundamentais e cruciais para a inserção da disciplina no cotidiano escolar.

Apenas uma coordenadora pedagógica ateu-se ao fato da falta de material didático, a grande maioria estava preocupada mesmo em repensar os horários de aulas que melhor se adaptasse a essa nova realidade e as finanças. E como fazer isso?

É inegável que cada instituição de ensino possui uma determinada “cultura escolar”. Entende-se por esse conceito a maneira como a escola foi se desenvolvendo historicamente a partir de normas e práticas que definiram os conhecimentos a serem ensinados e os valores comportamentais a serem aprendidos:

Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e também foi produzida nessa e por essa escola (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p.58)

Esses embates e lutas tendem a determinar que tipo de educação ou formação se “espera” de uma escola, revelando que cada instituição tentará adaptar seus conteúdos e saberes à realidade vivida por seus educandos dentro e fora da sala de aula.

Dessa “cultura escolar” se desenvolve também uma espécie de “cultura da disciplina”, em que alguns saberes podem ser mais ou menos valorizados dentro das grades e da

distribuição de aulas. Essa valorização é visível na disparidade da carga horária de algumas disciplinas em detrimento de outras. Para alguns educadores, essa diferença de número de aulas pode ser justificada pela quantidade do conteúdo que determinadas disciplinas possuem e que são superiores a de outras. Por essa razão, existe essa amplitude de horas/aulas.

Entretanto, ao conhecer um pouco a história das disciplinas escolares no Brasil foi possível notar que, em alguns momentos, a inserção ou exclusão de determinados saberes nas grades curriculares não ocorria apenas por uma determinação educacional, mas também por uma necessidade social, política e econômica no que poderia cercear a formação dos alunos e expectativa que esse tipo de aprendizado poderia suscitar em outros setores da sociedade brasileira.

Um exemplo desse tipo de ação é a própria ausência e permanências da Sociologia na educação básica. Como vimos, a trajetória da disciplina aponta para a afirmação de cada em cada período da história sua presença ou não estava ligada não somente ao fator educacional, mas ao que esse estudo poderia remeter para ação social da população brasileira. Foi assim que até meados de 1930 ela “servia” como fonte de conhecimento do Brasil, posteriormente, como um meio de ingresso ao ensino superior, depois como fonte de saber científico e na atualidade para a cidadania.

Outro exemplo pode ser descrito pela instituição e inserção da disciplina de canto orfeônico aos curriculares escolares em 1930. Essa disciplina era considerada como um saber estratégico que contribuiria para a formação do Estado moderno nacional que prezava pela ordem e pelo controle:

[...] sob inspiração e regência de Villa-Lobos, teve como objetivo realizar com a música o que as tropas não haviam conseguido: unir multidões de brasileiros cantando a uma só voz, seguindo a instruções do maestro (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p.61)

Logo, a inserção ou não de uma disciplina reflete o que a própria sociedade espera que seja a formação escolar de seus filhos e quais deverão ser os valores a serem apreendidos e difundidos nela por esses sujeitos sociais.

Esse caráter de disciplina como “necessidade” para a formação social acaba por imprimir a ideia de algumas são tidas como mais importantes em relação a outras. Dessa forma, como se dá a transição para inserção de uma “nova” disciplina dentro das grades curriculares já definidas?

Para que a Sociologia pudesse fazer parte do “chão” da escola era necessário repensar algo que já parecia imutável, ou seja, o sistema de ensino. Para as instituições que observei o maior desafio era inserir a disciplina e “decidir” quais cederiam espaço para essa implementação.

No Colégio Pointer não houve resistência em torno da inserção da Sociologia. Para que ela fosse implementada, a coordenadora pedagógica sugeriu uma nova matriz curricular em que todos os alunos, tanto do Ensino Fundamental II como do Ensino Médio, pudessem ter o ensino de Sociologia em sua grade de aula semanal.

Dessa forma, a carga horária de Sociologia, que a princípio deveria ser de duas horas semanal, passou para dez horas. Como todas as aulas não poderiam ser ministradas em apenas um período da manhã, os alunos do Ensino Médio tinham aulas no período da tarde. Novamente, a coordenadora afirmou que essa tinha sido uma escolha dela e da forma como acreditava que a Sociologia deveria ser trabalhada dentro da instituição. Além disso, ressaltou que o espaço físico era compatível para esse número de aulas.

Já no Colégio Anjos Custódios, a inserção da disciplina sofreu uma certa resistência não somente por parte dos agentes responsáveis por sua implementação, mas como pelos professores de outras disciplinas. As duas orientadoras ressaltaram que a falta de espaço físico, de um contraturno e a incompatibilidade de horários impossibilitavam uma grade curricular mais extensa. No caso das chamadas “novas” disciplinas, como Filosofia e Sociologia, sua inserção dentro da instituição ocorreu mais pela lei da obrigatoriedade do que pela questão pedagógica e foi necessária a redução da carga horária de outros saberes para que o mínimo de duas aulas, orientado pelo núcleo regional de educação de Maringá, pudesse ser cumprido.

Nessa instituição era visível o desconforto com a diminuição da carga horária de alguns professores, principalmente, os responsáveis pelas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa que alegavam que essa redução poderia prejudicar a formação dos alunos. Outro fator era que como a maioria desses educadores faziam parte a muito tempo da instituição, os mesmos acreditavam ser inadmissível que tivessem seus salários diminuídos em função de um novo professor ou disciplina.

Com certeza, esse tipo de postura acentuava ainda mais a questão da “cultura da disciplina” que orienta as ações dos agentes sociais a partir de uma hierarquia social relacionado à estrutura de poder e dominação de determinados aprendizados (NOGUEIRA, 2009). Esses aprendizados são tratados de maneira diferenciada dentro das escolas, e no jogo diário de poder realizado no interior de cada instituição, os professores dessas duas disciplinas tendem a ser vistos no “topo” das grades curriculares. Um exemplo, é que no colégio Anjos

Custódio toda a grade curricular, horário e posição ocupada por cada disciplina é somente decidida depois que são determinadas os horários e dias desses saberes.

Tendo em vista essa realidade, a “ocupação” da disciplina de Sociologia nessa instituição de fato não ocorreu pela diminuição das aulas de Matemática e Língua Portuguesa. A solução encontrada foi reduzir as aulas de História Geral e do Brasil, assim como as de Geopolítica sob a orientação de que a Sociologia poderia contemplar esses estudos não prejudicando a formação dos alunos. Assim, a disciplina era vista como um “reforço” de outros saberes, e não de maneira autônoma, que seria responsável por novas discussões e aprendizagens. A fala de muitos profissionais, responsáveis por outras disciplinas, em algumas reuniões de conselho de classe dessa escola só ressaltava a ideia de que ministrar aula de Sociologia não deveria ser algo específico, pois esses conteúdos estariam presentes em todo o currículo escolar.

O curioso disso tudo é que em um momento na educação brasileira defende de forma exaustiva o trabalho interdisciplinar é perceptível que na prática, já na montagem de uma grade de disciplina, o quanto algumas disciplinas são preteridas em relação a outras e se colocam como saberes independentes e superiores.

O fato é que essa forma de tratamento hierárquico dentro da instituição já causa certa desvalorização, e porque não dizer rejeição, da Sociologia dentro da escola. Para muitos professores, a adequação de uma estrutura já há tanto tempo definida e o retorno de uma disciplina até então não oferecida só vem “atrapalhar” um sistema de ensino que já estava “fechado”. Em alguns momentos senti que a falta de uma identidade para a disciplina dentro da sala de aula servia como pretexto para enfatizar sua ausência desse meio.

Na prática, percebia que a obrigatoriedade da permanência da Sociologia nas escolas poderia ser interpretada de diferentes maneiras e que na realidade o cumprimento legal nem sempre significava um espaço próprio para a disciplina.

Além do remanejamento de professores e carga horária, outro fator apontado pelos entrevistados foi a questão financeira. Tanto para os diretores como para os coordenadores pedagógicos, a primeira coisa que afirmaram foi, que quando uma nova disciplina é implementada, a parte de contratação é a mais complicada.

Logo percebi que a parte administrativa da tesouraria das duas instituições também era responsável pela inserção das disciplinas na matriz curricular. Porém, com as dez aulas do colégio Pointer, indaguei à coordenadora se a questão financeira de fato havia pesado em sua decisão e ela afirmou que cabia à parte da coordenação pedagógica a montagem das grades de aula que chegava até a parte da tesouraria apenas como um fato consumado.

Enquanto isso, no colégio Anjos Custódios, a relação com o departamento financeiro era extremamente próxima e por muitas vezes vi professores assumindo algumas disciplinas para que a escola não tivesse que contratar outro funcionário. Eu mesmo fui contratada para ministrar aulas de Sociologia e Filosofia, embora não tivesse uma formação específica. A alegação tanto da tesouraria como da diretoria era que essas disciplinas tinham uma carga horária muito pequena, ficando inviável e caro contratar profissionais diferentes para essas áreas.

Mais uma vez as diferenças entre as duas instituições eram visíveis, pois no colégio Pointer a contratação dos professores era realizada em função de suas áreas de formação. Ao ser entrevistada para vaga de Sociologia, em 2008, o que determinou a minha contratação foi exatamente a graduação em Ciências Sociais.

Pensando na contratação desses profissionais, questionei tanto aos diretores e coordenadores pedagógicos quem seria o responsável por essa escolha. No colégio Pointer, o diretor Ítalo Tasso fez questão de salientar que essa decisão cabia à coordenadora Izabeth:

A coordenação pedagógica tem total autonomia nessa escolha, afinal isso faz parte de sua função dentro da escola. Dessa forma, eu acabo conhecendo o professor já quando ele faz parte do corpo docente. Não interfiro nessa questão, pois acredito que ela saiba melhor do que eu qual o profissional ideal para ocupar uma determinada vaga. Confio no trabalho da minha coordenadora afinal tenho outras atribuições e acho essencial que em um trabalho de equipe todos saibam exatamente qual função desempenhar

A coordenadora Izabeth reafirmou essa autonomia. Disse que realmente cabia à ela a decisão tanto de contratar como demitir alguém e que dificilmente esse tipo de questão chegava até o diretor Ítalo Tasso. Para ela, essa confiança e a possibilidade de poder realizar a escolha que melhor lhe convinha, era fundamental para o andamento das questões pedagógicas e de ensino-aprendizagem.

Já no colégio Anjos Custódios, a diretora Irmã Maria afirmou que faz questão de entrevistar os candidatos para as vagas de professores. Disse que antes mesmo de conversar com a coordenação pedagógica gosta de conhecer o candidato e analisar o seu currículo:

Acredito que minha participação nessa escolha seja fundamental. Gosto de conhecer o profissional, conversar com ele e ter um primeiro contato. Depois disso, peço a presença da coordenação pedagógica para decidir pela contratação ou não. Além disso, a decisão de contratar alguém passa também pelo departamento financeiro que averigua qual será a possibilidade desse novo professor integrar o quadro de funcionário da escola (Irmã Maria)

Outra fala da diretora que chamou a minha atenção nesse momento foi de que ela gostava de saber tudo o que acontecia na escola e fazia questão de se envolver em todas as questões, afinal, essa era a sua função como diretora. Um exemplo disso é que, segundo as coordenadoras do Anjos Custódios, muitas vezes a contratação de um professor era realizada sem que elas conhecessem o profissional. De certa forma, elas apenas acatavam o que já havia sido decidido pela diretoria.

Diante de tantas diferenças relacionadas à mesma situação, ou seja, a implementação da Sociologia e a contratação de profissionais, foi possível montar um quadro relacional entre essas duas escolas que define qual a posição ocupada por cada agente nesses espaços sociais. Essas posições determinam qual a influência dos mesmos em relação a essas decisões que interferem diretamente na maneira como o ensino de Sociologia tende a chegar à sala de aula:

De maneira geral, o espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*); ou, em outros termos, ao sistema de separações diferenciais, que definem diferentes posições nos dois sistemas principais do espaço social, corresponde um sistema de separações diferenciais nas propriedades dos agentes (ou de classes construídas como agentes), isto é, em suas práticas e nos bem que possuem (BORDIEU, 1996:21).

Dessa forma, estabelece-se uma espécie de hierarquia que interfere na forma como pode ocorrer a inserção da sociologia no “chão” da escola determinando quais os agentes fazem parte primordial dessa escolha:

<b>Colégios</b>	<b>Anjos Custódio</b>	<b>Pointer</b>
	Diretoria	Coordenação pedagógica
	Tesouraria	Professor de Sociologia
	Coordenação pedagógica	Diretoria
	Professor de Sociologia	tesouraria

Logo, uma ação que parecia tão natural quanto necessária acaba por se desenvolver como um jogo de interesses e de “vontades”. Como já afirmei várias vezes, as relações estabelecidas no interior das escolas observadas mostram que as práticas sociais realizadas em nome do retorno da disciplina de Sociologia perpassam por questões que vão muito além de sua presença legítima no cotidiano escolar e estão embutidas de desejos, valores e interesses pessoais de cada agente social envolvido na sua implementação.

Vale ressaltar que, em relação aos professores de Sociologia não levantei esses questionamentos por crer que os mesmos eram de ordem mais burocrática. Assim, ao invés de questionar sobre o impacto da disciplina na escola, perguntei quais eram suas dificuldades e impressões sobre a implementação da Sociologia nas escolas privadas.

O professor Luciano (Anjos Custódios) disse que não tinha dificuldade alguma de ministrar as aulas na instituição. Entretanto, afirmou que a carga horária era incompatível com o trabalho a ser desenvolvidos e muitos conteúdos não poderiam ser contemplados em tão pouco tempo. Ele disse que tinha esperança que em 2010, o número de aulas pudesse aumentar, pois havia rumores na escola que, ao invés de duas aulas semanais para o 2º Ano, a disciplina seria dividida em uma aula semanal para todos os anos do Ensino Médio:

Mesmo que essa realidade não seja a ideal acredito que ela possa permitir um ensino de sociologia mais contínuo. Sendo distribuídas nas três turmas poderá ser possível trabalhar de uma maneira mais linear e gradativa (Professor de Sociologia, Luciano)

Esse professor ressaltou ainda que na outra instituição que lecionava há cerca de três anos a realidade era muito oposta daquela vivida dentro do Anjos Custódios. Afirmou que várias vezes sentiu-se excluído das atividades escolares e ignorado durante as reuniões pedagógicas e conselhos de classes. A alegação de seus coordenadores era que a carga horária era pequena demais para que ele pudesse ter “voz” de decisão nesses espaços.

Já para a professora Fernanda (Pointer), a maior dificuldade da inserção da sociologia na escola privada era descobrir métodos e técnicas de pesquisas que fossem capazes de auxiliar na compreensão e difusão da disciplina entre os alunos. Segundo ela, a grade de aulas da instituição era muito adequada para o desenvolvimento do seu trabalho e o fato de a disciplina estar presente também no Ensino Fundamental II era um diferencial imprescindível na formação educacional de seus alunos. Entretanto, essa particularidade da escola tendia a desafiar ainda mais seu trabalho, pois era muito importante refletir quais os conteúdos a Sociologia deveria abordar tanto com esses alunos como os do Ensino Médio.

Dessa forma, minha próxima questão aos agentes sociais remetia justamente é essa reflexão. Afinal, para eles quais deveriam ser os conteúdos que a disciplina deveria abarcar dentro da sala de aula?



### 3.2.3 O que caberia ao ensino da disciplina: Sociologia, para quê?

Não foram raras as vezes que me deparei com a seguinte pergunta dentro e fora da sala de aula: afinal, para quê serve o ensino de Sociologia no Ensino Médio?

Para Moraes (2004), torna-se ingrata a tarefa de ter que interpretar e, cotidianamente, ter que explicar uma resolução/lei que possa abranger e responder a todas as expectativas e desconfiças em relação à função da Sociologia no Ensino Médio. O autor ressalta ainda que enquanto a escola for compreendida como o espaço onde se aprende a ler, escrever e contar, a Sociologia não terá mesmo sentido.

Entretanto, se entendido que esses aprendizados podem ocorrer em diferentes níveis, o aluno terá na disciplina de Sociologia a chance de desenvolver outra maneira de leitura sobre o mundo que tende a ser renovada e questionada constantemente:

Essa experiência é formada à medida que o aluno vai dominando e manipulando linguagens especiais, testando e efetivando explicações, decodificando e compreendendo a estrutura social e dos discursos sobre o mundo e sobre o homem. Ora, a Filosofia e a Sociologia são saberes e práticas e envolvem tecnologias necessárias e insubstituíveis na formação, não só da cidadania – se é que a cidadania é compreendida tão estritamente, ao que parece, como exercício de voto – mas do indivíduo como ser humano, o que ultrapassa fronteiras territoriais e o imediatismo do contexto político (MORAES, 2004, p.98-99)

O ensino de Sociologia se diferencia dos demais no que lhe é mais específico, ou seja, o questionamento. Esse tende a revelar e desenvolver a capacidade de um pensamento crítico em cada educando a partir do momento em que se aproxima e distancia de sua própria realidade e o faz perceber o mundo ao seu redor: “O conhecimento sociológico certamente beneficiará o educando na medida em que lhe permitirá uma análise mais acurada da realidade que o cerca e na qual está inserido” (SARANDY, 2004, p.123). Dessa maneira, o aluno deverá ter a capacidade de ir além das informações que recebe diariamente.

Sem dúvida que com o acesso a internet, a redes sociais e etc. é possível ter muita informação. Todavia, a mesma nem sempre gera um conhecimento crítico. Muitas vezes ela vem carregada de preconceito, discriminação, intolerância e “verdades absolutas” que são baseadas não em teorias ou estudos mais aprofundados, mas sim no senso comum e no entendimento daquele que tentam repassar essas informações.

Assim, o desafio dos professores de Sociologia consiste em educar o olhar de seus alunos para que possa compreender de fato as informações recebidas e questioná-las, transformando-as em saber e conhecimento (SARANDY, 2004). Mas, como fazer isso?

Para os agentes sociais dessa pesquisa, a ideia sobre para que serve a Sociologia parece muito clara, com exceção aos professores da disciplina que a compreendem como um saber de viés questionador que remete a muitos desdobramentos. Os demais entrevistados afirmaram que o objetivo dela é a formação para cidadania. Entretanto, o que se remetia esse “ensino para a cidadania” não parecia muito claro o que refletia nas opiniões dadas em relação o que deveria ser lecionado em sala de aula. Vale ressaltar que nenhuma das instituições possuíam material didático, ficando a cargo do próprio professor de Sociologia desenvolvê-los. Novamente, a diferença das falas entre os agentes das duas instituições revelou como a disciplina estava sendo pensada no “chão” de cada uma delas. Para a diretora Irmã Maria cabia ao professor de Sociologia estar atento com que estava acontecendo na sociedade naquele instante:

Esse professor não pode apenas seguir o que pede as diretrizes curriculares, pois muitas vezes o que está acontecendo na realidade não acompanha a teoria explicada em sala. Por essa razão ele precisa saber o que está acontecendo e apresentar aos seus alunos. Essa postura faz com que o professor legitime a presença da disciplina em sala de aula, pois muitos pais não acreditam que tanto Filosofia quanto Sociologia sejam importantes para a formação de seus filhos. Assim, o fato da disciplina se relacionar com o que está acontecendo capacita o aluno a pensar em sua própria realidade (Diretora Irmã Maria)

Para as coordenadoras pedagógicas da mesma instituição, as opiniões sobre o conteúdo eram muito parecidas. Elas afirmaram que cabia à Sociologia o ensino da realidade do país apresentada por meio da mídia telejornalismo, revistas impressas e materiais online, tudo o que estivesse muito próximo do aluno. Segundo elas, a autonomia dada ao professor para produzir seu próprio material tinha que estar pautada exatamente nessa dinâmica da realidade. Sem um conteúdo programático para seguir, ele conseguiria discutir os mais variados temas e problemáticas sociais no instante em que aconteciam.

Outra vez as opiniões tanto do diretor quanto da coordenadora do colégio Pointer destoavam dessas afirmações. Segundo a coordenadora Izabeth, o ensino de Sociologia deveria ser empreendido de maneira muito consciente pelo professor da disciplina. Ela afirmou que não via como seria possível remeter aos assuntos da atualidade sem que eles pudessem ser acompanhados de uma teoria, por isso era tão importante o conhecimento, mesmo que sucinto, de alguns autores clássicos da Sociologia:

O aluno precisa entender que a Sociologia não é apenas um relato do que acontece na sociedade, ela é uma ciência e que por isso possui uma teoria

que orienta essas observações sociais e auxiliam na construção das argumentações necessárias para a compreensão dessa sociedade. O problema em se acreditar que a Sociologia remete apenas ao estudo da realidade social pode acabar esbarrando em um ensino superficial carregado de preconceitos (coordenadora pedagógica Izabeth Perin)

Além disso, ao contratar o professor para a disciplina a coordenadora ressaltou que já no primeiro contato com esse profissional, ainda na entrevista, buscava conhecer qual era a linha que ele costuma abordar em sala de aula e se a mesma está de acordo com que se esperava de seu trabalho dentro da instituição. Aquele educador que via a Sociologia apenas como estudo de temas aleatórios e da realidade imediata não preencheria o perfil desejado pela escola: “Para fazer parte do quadro docente esse professor precisa saber que teoria e realidade devem caminhar juntas para que o aluno entenda de onde essas reflexões estão partindo e pretendem chegar” (Izabeth Perin).

Compartilhando dessa mesma referência, para o diretor Ítalo Tasso era importante que o ensino de Sociologia pudesse o tempo todo estar relacionado com a teoria existente:

O conhecimento pelos alunos dos autores clássicos da disciplina legitima ainda mais a sua presença em sala de aula. Já que ao saber de onde provém as análises realizada pelo professor compreende que a mesma não parte apenas de um senso comum do educador, mas que ela possui bases científica. O estudo dos clássicos como Marx valoriza ainda mais a disciplina

Não há dúvida que as opiniões diferentes desses agentes acabavam sendo reproduzidas pelo professor em sala de aula. Em 2008, como titular da disciplina das duas instituições e devido uma carga horária tão diversa, meu trabalho refletia exatamente o que queriam esses agentes. Os professores que ocuparam o meu lugar afirmaram a mesma coisa. Embora tendo a autonomia de decidir o que ministrar em sala de aula, sem dúvida alguma direção dada pelos responsáveis direto da implementação da Sociologia “pesava” em suas escolhas.

Perguntei para professora Fernanda (Pointer) e para o professor Luciano (Anjos Custódios) se eles tinham auxílio dos coordenadores pedagógicos para a montagem do material didático. A professora Fernanda relatou que sim, que sempre “trocava” ideias com a coordenadora Izabeth. Já o professor Luciano disse que em função de uma carga horária pequena e permanecer no colégio um tempo muito curto, às vezes não conseguia contato com a coordenadora o que impossibilitava um contato mais direto. Entretanto, sempre tentava apresentar quais seriam os temas abordados durante os bimestre.

Enfim, essas posturas e opiniões tão diferentes demonstram que a Sociologia, ao ser inserida nessas instituições, tende a esbarrar em diversas questões particulares revelando que do cumprimento de uma lei à sua aplicabilidade prática, a mesma tende a sofrer inúmeras influências. O que parece a princípio tão simples, na verdade se mostra como algo complexo e cheio de nuances que só podem ser percebidas a partir do momento em que se faz parte do ambiente escolar que se apresenta para as mais diversas interpretações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da obrigatoriedade à prática cotidiana a implementação e inserção da Sociologia no “chão” de algumas escolas privadas revelou-se como um ato complexo permeado de inúmeros fatores, como: espaço físico, disponibilidade de atividade de contraturno, contratação de novos professores, mas, principalmente, pelo *habitus* de cada agente social responsável por essa ação no interior das instituições de ensino.

Segundo Bourdieu, entende-se por *habitus*:

[...] o sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturados das práticas e das representações” (BOURDIEU, 1983, p.61)

Dessa maneira, as práticas realizadas no interior de um campo específico seriam norteadas pela posição social que esses agentes ocupam dentro dessa estrutura: “Os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004, p.27).

Pensando a escola privada como um espaço social dotado de leis próprias e força, pude perceber que o simples ato de inserir uma disciplina nas matrizes curriculares representa o poder que cada agente social exerce nas escolas e como suas decisões são acatadas ou não pelos demais sujeitos sociais que fazem parte desse meio.

No caso da inserção da Sociologia nos Colégio Anjos Custódios e Pointer, o número de aulas tão díspares da carga horária semanal para a disciplina revelou que diretores, coordenadores pedagógicos, professores de Sociologia e até mesmo, em alguns momentos, o tesoureiro, poderiam interferir e determinar como a ela deveria estar disposta no “chão” desses espaços sociais. Isso devido ao fato de que:

[...] cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série característica de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que orientaria, estruturaria, suas ações em todas as situações subseqüentes (NOGUEIRA, 2009, p.25)

Logo, notei que a maior dificuldade, então, da inserção da Sociologia nessas escolas não era os problemas típicos de práticas pedagógicas ou metodológicas. Esses de fato existem, mas ficam em segundo plano quando o debate inicial, empreendido pelos agentes sociais,

baseia-se nas questões burocráticas, financeiras e na perspectiva individual de como, onde e por que a Sociologia deveria se fazer presente nesse cotidiano escolar.

Por essa razão, a cada entrevista realizada o conceito de *habitus* se fazia mais presente em minhas observações. Afinal, os setes entrevistados tiveram posturas completamente distintas quanto à disponibilidade e o tempo dispensados de suas atividades para participar da entrevista, a forma de interpretar e responder às questões propostas revelando, assim, não somente suas opiniões e visões sobre o retorno e o ensino de Sociologia, mas quais seriam suas preocupações e percepções diante de outros dilemas em relação à educação brasileira, os problemas da nossa sociedade, da preocupação com a formação de seus alunos e da maneira que uma lei tende a ser interpretada para ser tornar uma prática educacional.

Em algumas entrevistas, o agente social limitou-se apenas a responder o que lhe era perguntado. Já em outras, as perguntas abriam espaços para preocupações de caráter mais amplo baseado no que ali, eu como pesquisadora apresentava de maneira específica, mas que para ele representava não apenas refletir sobre um ato particular e sim pensar de uma maneira geral como essas ações complexas ainda estavam pautadas em um passado recente da educação brasileira, transparecendo em muitas posturas e opiniões de alguns educadores.

Logo, a paixão pela educação, a história de formação, a ânsia de melhorar a sociedade em que vivemos por inúmeras vezes tomou conta das entrevistas. As diferenças não existiram apenas em questões estruturais ou burocráticas, mas na percepção e no envolvimento emocional que cada diretor, coordenador pedagógico e professor de Sociologia tinha com sua própria trajetória profissional e com o ambiente de trabalho.

Essas percepções transformavam-se no reflexo de como a Sociologia estava presente nas grades curriculares das duas instituições observadas. Embora fatos como espaço físico e a falta de um contraturno fossem justificativas plausíveis, o que vi muitas vezes foi a obrigatoriedade norteando algumas ações e que sem ela muitas escolas ainda não teriam o ensino de Sociologia. Todavia, me alegrei ao perceber, que para alguns educadores, a lei representava a afirmação de uma necessidade educacional que contribuiria para a formação dos alunos.

Devo ressaltar uma observação particular que me fez pensar muito durante uma das entrevistas. No final, de quase uma hora e meia de perguntas, respostas e muitas considerações do diretor Ítalo Tasso, ele me fez refletir que embora questionasse as diferenças das duas matrizes curriculares, o que de fato me incomodava nessa realidade era o resultado final da formação dos meus alunos. Ressaltou, que como educadores, não nos preocupamos apenas em estar presente em sala de aula, mas fazer do conhecimento difundido uma prática

além dos muros da escola, e assim afirmou que o problema maior não era essa diferença de carga horária, mas a preocupação que no fundo norteava a minha pesquisa era com uma falta de linearidade do ensino de Sociologia que poderia beneficiar aqueles que tivessem um contato maior com a disciplina e prejudicar os que não poderiam usufruir de uma matriz curricular tão extensa quanto a do Colégio Pointer. Quem sabe, em um futuro próximo, essa não seja a questão principal para uma investigação mais detalhada das disparidades dos currículos escolares das instituições de ensino privada?

Embora ainda enfrentando muitas desconfianças e incertezas se sua permanência será ou não definitiva nas escolas, o retorno da Sociologia às salas de aula se faz em um momento favorável e representa as mudanças que estão ocorrendo na educação brasileira desde a promulgação da LDB/1996. Mesmo muito criticada e questionada, essa lei permite que o processo educativo nacional possa ser constantemente avaliado e repensado, acrescido de novas emendas e resolução que, infelizmente, ficaram pelo “caminho político” da sua aprovação. O fato é que as questões, os dilemas e os problemas educacionais ainda se multiplicam, porém a investigação dos mesmos e a busca por soluções fomentam muitas pesquisas dentro das Ciências Sociais contribuindo para que, em um futuro muito próximo, essa temática volte a fazer parte de maneira maciça dos programas de pós-graduação dessa área.

Cabe ainda a esse tipo de estudo aproximar cada vez mais o saber científico das dificuldades e alegrias vivenciadas por inúmeros educadores dentro e fora das salas de aulas, não somente de instituições públicas como também das privadas, que embora autônomas, representam um campo de investigação pouco explorado e tendem a revelar que algumas ações em seu interior são realizadas não com base em saberes científicos e específicos, mas sim em *habitus* e representações pessoais de como a educação deverá funcionar nesses espaços sociais, ou seja, a vontade de seus responsáveis tende a prevalecer acima da noção básica de uma educação igualitária e de qualidade para todos.

## **ANEXOS**



**MATRIZ CURRICULAR**

NRE – 19 MARINGÁ - **MUNICÍPIO- 1490 - MARIALVA**  
**ESTABELECIMENTO – COLÉGIO ANJOS CUSTÓDIOS EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO**  
**FUNDAMENTAL E MÉDIO.**  
**ENTIDADE MANTENEDORA: ASSOCIAÇÃO CULTURAL E SOCIAL ANJOS CUSTÓDIOS**  
**CURSO – 0009 - ENSINO MÉDIO - TURNO - MANHÃ**  
**ANO DE IMPLANTAÇÃO : 2007 – SIMULTÂNEA - MÓDULO -40 SEMANAS**  
**DURAÇÃO – 3 ANOS CARGA HORÁRIA -3400 HORA/AULA-4080**

	DISCIPLINAS	SERIES			
		1	2	3	H/A
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>	ARTE	1	-	-	40
	BIOLOGIA	3	3	4	400
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	1	1	120
	FILOSOFIA	-	-	2	80
	FÍSICA	3	3	4	400
	GEOGRAFIA	2	2	2	240
	HISTÓRIA	2	2	4	320
	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	480
	MATEMÁTICA	4	4	5	520
	QUÍMICA	3	3	4	400
	SOCIOLOGIA	-	2	-	80
	<b>SUB - TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>3080</b>
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	ENSINO RELIGIOSO	2	2	1	200
	ESPAÑHOL	2	2	2	240
	INGLÊS	2	2	2	240
	LABORATÓRIO DE FÍSICA	-	1	-	40
	LABORATÓRIO DE QUÍMICA	1	-	-	40
	LABORATÓRIO DE TEXTO	2	2	2	240
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>1000</b>
<b>TOTAL-GERAL</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>37</b>	<b>4080</b>	

MARIALVA, 12 DE DEZEMBRO DE 2006

*Maria Gonçalves da Silva*  
**Maria Gonçalves da Silva**  
 DIRETORA  
 RG 4.192.511-8  
 ATO 001/2001 - S.C.S.A.C.

**COLÉGIO ANJOS CUSTÓDIOS**

EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO  
 MARIALVA - PARANÁ  
 (44) 3015-2408 e-mail: colegio@colegioanjoscustodios.com.br

PRAÇA MADRE RAFAELA Nº 418 - CENTRO CEP 86.990-000



ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

NUCLEO: 01 - APUCARANA		MUNICIPIO: 1220 - JANDAIA DO SUL								
ESTAB.: 00389 - POINTER, C - E FUND MEDIO		ENT MANTEN.: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL JANDAIA DO SUL								
CURSO: 4000 - ENS.1 GR.5/8 SER		TURNO: MANHA		ANO IMPLANT.: 2008 - SIMULTANEA				MODULO: 40 SEMANAS		
DISCIPLINAS / SERIE		5	6	7	8					
BNC	ARTES	2	2	2	2					
	CIENCIAS	4	4	4	4					
	EDUCACAO FISICA	2	2	2	2					
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1					
	GEOGRAFIA	2	2	2	2					
	HISTORIA	2	2	2	2					
	LINGUA PORTUGUESA	5	5	5	5					
	MATEMATICA	5	5	5	5					
	SUB-TOTAL		23	23	23	23				
	PD	INTRODUCAO A FILOSOFIA	1	1	1	1				
INTRODUCAO A SOCIOLOGIA		1	1	1	1					
L.E.M. - ESPANHOL		2	2	2	2					
L.E.M. - INGLES		2	2	2	2					
SUB-TOTAL		6	6	6	6					
TOTAL GERAL		29	29	29	29					

NOTA: MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N. 9394/96

DATA DE EMISSAO: 15 DE Fevereiro DE 2008

ASSINATURA DO CHEFE DO NRE

*Vanda Pedrosa de Franca*  
CHEFE DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO  
DECRETO 1043/07 DOE 27/08/07 - RG 803.268-1  
APUCARANA - PR



ESTADO DO PARANA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO

NUCLEO: 01 - APUCARANA		MUNICIPIO: 1220 - JANDAIA DO SUL					
ESTAB.: 00389 - POINTER, C - E FUND MEDIO		ENT MANTEN.: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL JANDAIA DO SUL					
CURSO: 0009 - ENSINO MEDIO		TURNO: MANHA		ANO IMPLANT.: 2008 - SIMULTANEA		MODULO: 40 SEMANAS	
DISCIPLINAS / SERIE		1	2	3			
BNC	ARTE	1	1	1			
	BIOLOGIA	4	4	4			
	EDUCAÇÃO FISICA	1	1	1			
	FILOSOFIA	2	2	2			
	FISICA	4	4	4			
	GEOGRAFIA	3	3	4			
	HISTORIA	3	3	4			
	LINGUA PORTUGUESA	2	2	2			
	MATEMATICA	4	4	5			
	QUIMICA	3	3	4			
	SOCIOLOGIA	2	2	2			
BNC	SUB-TOTAL	29	29	33			
PD	L. E. M. - ESPANHOL	2	2	2			
	L. E. M. - INGLES	2	2	2			
	LITERATURA	2	2	2			
	OFICINA DE PROD. DE TEXTO	2	2	2			
PD	SUB-TOTAL	8	8	8			
TOTAL GERAL		37	37	41			

NOTA: MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N. 9394/96

DATA DE EMISSAO: 28 DE Abril DE 2008

ASSINATURA DO CHEFE DO NRE

*Vanda Pedrosa de França*  
CHEFE DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO  
DECRETO 1043/07 DOE 27/06/07 - RG 803.288-1  
APUCARANA - PR



Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Instituição de ensino: \_\_\_\_\_

Atuação profissional: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

Cidade em que mora: \_\_\_\_\_

Cidade que atua profissionalmente: \_\_\_\_\_

Nº de turma/aulas ministradas: \_\_\_\_\_ (Professores)

### **Direção/ Coordenação**

1. Qual é o seu conhecimento ao se falar em políticas públicas de educação?  
( ) Nenhum ( ) Pouco ( ) Muito. Por quê?
2. Qual é a sua opinião sobre o retorno da disciplina de Sociologia nas grades curriculares das instituições de ensino de todo os pais?
3. Você tinha alguma informação sobre essas discussões em torno da disciplina?  
( ) Nenhum ( ) Pouco ( ) Muito. Por quê?
4. Qual foi o impacto que o colégio sofreu ou ainda sofre com a decisão da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia e a sua implementação dentro da grade curricular?
5. Ao que você vincula o ensino de Sociologia? Quais conteúdos você considera que ela deveria abarcar?
6. Quais são os auxílios ou orientações dadas para o desenvolvimento das aulas de sociologia? Há o uso dos parâmetros ou das orientações curriculares para o desenvolvimento do planejamento de aula?(**Coordenadores**)
7. A decisão da inserção da disciplina e do número de aulas semanais está baseada em quais fatores?
8. Qual é o seu papel, como diretor ou coordenador, na contratação de um novo profissional e na aprovação das disciplinas e seus horários, na grade curricular?

### **Questão a ser levantada em Jandaia**

1. Quais as razões que estão levando ao fechamento do Colégio Pointer, no final desse ano letivo?

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Instituição de ensino: \_\_\_\_\_

Atuação profissional: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

Cidade em que mora: \_\_\_\_\_

Cidade que atua profissionalmente: \_\_\_\_\_

Nº de turma/aulas ministradas: \_\_\_\_\_ (Professores)

### **Professores (Instituição Privada)**

1. Qual é o seu entendimento ao se falar em políticas públicas de educação?  
( ) Nenhum ( ) Pouco ( ) Muito. Por quê?
2. Qual a maior dificuldade enfrentadas por você, em relação a implementação da disciplina de Sociologia nas instituições de ensino privada?
3. Você já enfrentou algum tipo de restrições por parte de coordenador ou direção em suas aulas?
4. Ao que você vincula o ensino de Sociologia? Quais conteúdos você considera que ela deveria abarcar?
5. A grade curricular e distribuição das disciplinas são compatíveis à realização do seu trabalho?
6. As diferenças entre as grades curriculares de algumas instituições de ensino afetam o desenvolvimento dos trabalhos a serem realizados? **(OPCIONAL)**
7. Quando contratado (a) por uma instituição de ensino particular, quais foram suas primeiras impressões e orientações para o desenvolvimento de suas aulas?
8. Qual o papel da coordenação pedagógica no desenvolvimento do seu trabalho? Há algum tipo de orientação?

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Vanessa F.; AMUDE, Amanda M.; MORGADO, Suzana P. **Lei Darcy Ribeiro e Diretrizes para a educação do banco mundial para América Latina**. 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/623\\_773.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/623_773.pdf)> Acesso em: 15 jan. 2010.
- ASSIS, Luís André O. **Rupturas e permanências na História da Educação brasileira: Do regime militar à LDB/96**. 2006. Disponível em: <[http://www.fja.edu.br/praxis/documentos/ensaio\\_02.pdf](http://www.fja.edu.br/praxis/documentos/ensaio_02.pdf)> Acesso em: 04 dez. 2009.
- AZANHA, J.M.P. **Cultura escolar brasileira**. Revista USP, n. 8, São Paulo 1991.
- AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas**. Tomo Primeiro. Saulo Paulo, 1953.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia educacional: Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais: Os sistemas escolares**. São Paulo, 1951. In: FORACCHI, Marialice M. e PEREIRA, Luiz (Org.) Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1985.
- BOMENY, Helena M. B. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro, 2003
- BOURDIEU, Pierre. **A gênese dos conceitos**. In: O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: 1989.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis, 2008.
- \_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo, 1983.
- BRASIL. **Constituição Federal Título VIII Da Ordem Social**. 1988. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao\\_constituicao\\_federal.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_constituicao_federal.pdf)> Acesso em: 18 jan. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei N°4. 024/1961**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm)> Acesso em: 26 jun. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996**. Brasília: Centro de Documentação e Informação, coordenação de publicações, 2006.
- BUENO, Eduardo. **Brasil: uma história**. São Paulo, 2003.
- BUENO, Zuleika de Paula. **Instalações: arte e sociologia como exercício de imaginação sociológica**. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia – SBS - Rio de Janeiro, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Laboratório Itinerante de Ensino de Sociologia. L.I.E.S.** Universidade Estadual de Maringá. 2010.

CABRAL, Alexandre Marques. **A Teologia da Libertação: o cristianismo a favor dos excluídos**, 2002.

Texto disponível em: <[http://www.achegas.net/numero/doi/a\\_cabral.htm](http://www.achegas.net/numero/doi/a_cabral.htm)> Acesso em: 23 out. 2009.

CÂNDIDO, Antonio. **A Sociologia no Brasil. Tempo Social**. Revista de sociologia da USP, v.18, n.1, 2006.

\_\_\_\_\_. **Tendências no desenvolvimento da Sociologia da Educação**. In: FORACCHI, Marialice M. e PEREIRA, Luiz (Org.) *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo, 1985.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual**. Revista Dados, vol. 40 no. 2. Rio de Janeiro, 1997.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. **A trajetória Histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil**. In: *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, 2004.

COSTA, Marcio; SILVA, Graziela M. Dias da. **Amor e Desprezo: o velho caso entre a sociologia e a educação no âmbito do GT-14**. Revista Brasileira de Educação, Nº22. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a10.pdf>> Acesso em: 16 set. 2009.

COSTA, Cristina. **Sociologia: Introdução à ciência da sociedade**. São Paulo, 2005.

CUNHA, Eliana Silva da. **Educação de Jovens e Adultos: A educação de Jovens e Adultos no Brasil frente ao contexto neoliberal**. Artigo de conclusão de curso. Pedagogia – Cesumar. Maringá, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação na Sociologia: um objeto rejeitado?** In: *Cadernos Cedes: Sociologia e Educação: Diálogo ou Ruptura*, nº27, 1992.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Verbetes: Manifesto**. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/dicionario.php?P=Manifesto>> Acesso em: 08 out.2009.

DURKEHIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo, 1952.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, 1966.

\_\_\_\_\_. **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis, 1976.

FREITAG, Barbara. **Florestan Fernandes: revisitado**. Estudos Avançados 19 (55), 2005.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. São Paulo, 2001.

GUELFY, Wanirley Pedroso. **O movimento da Sociologia como disciplina escolar entre 1925-1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do colégio Pedro II.** Revista Mediações, v.12, n.1. Londrina, 2007.

JOIA, O.; PIERRO, M. ;RIBEIRO, V. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55. Campinas, 2001.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia.** São Paulo, 1989.

LIEDKE FILHO, Enno D. **A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios.** Dossiê, Sociologias, ano 7, nº 14, Porto Alegre, 2005.

**Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados (Janeiro de 1959).** Revista HISTEDBR On-line, nº especial, p.205-220, Campinas, ago 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc2\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc2_22e.pdf)> Acesso em: 25 set. 2009.

MARIALVA. Orientações **escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Colégio Anjos Custódios.** 2009.

MAZZA, Débora. **A produção sociológica de Florestan Fernandes e problemática educacional.** São Paulo, 2003.

MAZZUCO, Neiva G; TULLIO, Guaraciaba AP. **O manifesto de 1932: velha filosofia no pensamento dos pioneiros da educação nova.** Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/resumos/resumos/2004-19.prn.pdf>. 2004> Acesso: 08 out. 2009.

MÉLO, Cristiane S, MOMUL, Najila M, MACHADO, Maria Cristina G. **Educação e Cidadania: Um olhar sobre o Manifesto de 1932.** 2004. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../Educa%E7%E3o%20e%20cidadani1.pdf> > Acesso em: 07 out. 2009.

MILLS, MILLS, Wright C. **Imaginação Sociológica.** Rio de Janeiro, 1972.

MORAES, Amaury Cesar. **Porque Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.** In: Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí, 2004.

MORAIS, Regis de. **Cultura Brasileira e Educação.** Campinas/SP, 1989.

NEVES, Clarissa Eckert B. **Estudos Sociológicos sobre a Educação no Brasil.** In: MICELI, Sérgio. O que ler na ciência social brasileira. Brasília, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & Educação.** Belo Horizonte, 2009.

**O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Disponível em: [www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm). Acesso em: 23/Set/2009.

OTRANTO, Célia Regina. **Evolução Histórica da Construção da Nova LDB da educação Nacional.** Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" UNICAMP - FE – HISTEDBR. Disponível em:



<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm)>  
Acesso em: 10 jan. 2010.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Sociologia**. Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED- Curitiba, 2008.

PESSANHA; Eurize Caldas. DANIEL; Maria Emília; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa**. Revista Brasileira de Educação, nº 27. 2004

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6574>. Dezembro/2002> Acesso em: 11 jan. 2010.

RÊSES, Erlando da Silva. ... **E com a palavra: os alunos. Estudos das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado, UNB, 2004.

RIBEIRO, Vera Maria M. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1997.  
Saul eat (2008),

SANTOS, Mário Bispo. **A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio**. In: Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí, 2004.

\_\_\_\_\_. **As representações sociais de ciências e sociologia dos professores de Sociologia da rede pública do DF**. Dissertação de Mestrado – UNB - 2001

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **O debate acerca do ensino de Sociologia no secundário , entre as décadas de 1930 e 1950. Ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro**. Revista Mediações, v.12, n.1. Londrina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio**. In: Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí, 2004.

SAUL, Renata, et al. **Sociologia e Filosofia nas escolas de Ensino Médio: ausências, permanências e perspectivas futuras**. XIII Encontro Estadual de Professores de Filosofia – SEAF – UERJ, 2008. Disponível em:

<[http://geocities.ws/seaf\\_filosofia/Com\\_Renata\\_et\\_UENF\\_Soc-Filo\\_Ensino\\_Medio.pdf](http://geocities.ws/seaf_filosofia/Com_Renata_et_UENF_Soc-Filo_Ensino_Medio.pdf)>  
Acesso em: 01 out. 2010.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **A Sociologia no Ensino Médio: Os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. XII Congresso Brasileiro de Sociologia – SBS – Belo Horizonte, UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Sociologia no Ensino Médio: Perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano da reimplantação nas escolas de Londrina- Pr e Região – 1999**. In: Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí, 2004.

---

**A configuração dos sentidos do ensino das ciências sociais/sociologia no Estado do Paraná (1970-2002).** XIII Congresso Brasileiro de Sociologia – SBS – Recife, 2007.

SOUZA, Ana Inês. **Relação entre educação popular e movimentos sociais na perspectiva de militantes-educadores de Curitiba. Um balanço das décadas de 1980 e 1990 e os desafios da realidade atual.** Dissertação de Mestrado em Educação e Trabalho. Curitiba: UFPR, 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. **A pesquisa educacional como razão: Análise de uma experiência institucional (1950-1960).** 2007. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0207t.PDF>> Acesso em: 22 mar. 2010.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S237i Santos, Renata Oliveira dos  
A implementação da sociologia nas instituições privadas  
Paranaenses: um estudo sociológico / Renata Oliveira dos  
Santos. -- Maringá, 2011.  
114 f. : tabs.

Orientador: Profa. Dra. Marivânia Conceição de Araújo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais,  
2011.

1. Sociologia da Educação. 2. Sociologia - Ensino. 3.  
Escolas Privadas - Paraná. 4. Escolas Privadas - Marialva.  
5. Escolas Privadas - Jandaia do Sul. 6. Sociologia -  
Escola. I. Araújo, Marivânia Conceição de, orient. II.  
Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação  
em Ciências Sociais. III. Título.

CDD 21.ed. 370.1