



**Fagner Henrique Guedes Neves**

**Conhecimento, Escola e Cultura/s:  
Ensino de Sociologia e Educação Intercultural**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro  
Março de 2014



**Fagner Henrique Guedes Neves**

**Conhecimento, Escola e Cultura/s:  
Ensino de Sociologia e Educação Intercultural**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio como requisito parcial. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau**

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Isabel Alice Oswald Monteiro Lélis**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Paulo Pires de Queiroz**

UFF

**Prof<sup>a</sup>. DENISE BERRUEZO PORTINARI**

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 24 de Março de 2014

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial sem autorização da Universidade, do Autor e da Orientadora.

## **Fagner Henrique Guedes Neves**

Graduado em Ciências Sociais e Especialista em Ensino de História e Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Servidor Público lotado na UFF.

Ficha Catalográfica

Neves, Fagner Henrique Guedes

Conhecimento, escola e cultura/s: ensino de sociologia e educação intercultural / Fagner Henrique Guedes Neves ; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2014.

144 f. il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Conhecimento. 3. Escola. 4. Ensino de sociologia. 5. Educação intercultural. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

## Agradecimentos

- Nenhuma seção de agradecimento que eu faça pode começar sem minha menção a meu Eterno Mestre: Deus, especificamente o Deus das Escrituras Judaico-cristãs. Sei que tal proposição se choca aos relativismos típicos da modernidade tardia e ao *ethos* cientificista agnóstico, típico do imaginário social da Academia. Não me intimido, porém, com possíveis constrangimentos movidos por estas forças. Afirmarei neste espaço que, mesmo em meio a meus estudos e experiências acadêmicas, tenho Fé nesse Deus e desta retiro forças para meu viver. Neste sentido, cabe a Deus o meu primeiro e inegável agradecimento.
- Agradeço imensamente à Prof<sup>a</sup> Vera Candau pelas preciosas orientações concedidas durante a realização deste trabalho. Obrigado também pelos estudos e discussões proporcionados nos âmbitos da disciplina “Metodologia Didática” e do Grupo de Estudos em Cotidiano, Educação e Culturas – GECEC-PUC-Rio.
- Muito obrigado ao Prof. Paulo Pires de Queiroz [FEUFF] pelas significativas oportunidades de exposição trabalhos meus nestes dois anos. Sou bastante grato.
- Agradeço a todos/as os/as Professores do PPGE/PUC-Rio com os quais tive oportunidade de interagir nestes dois anos: Isabel Lélis, Cynthia Paes de Carvalho, Alícia Bonamino, Marcelo Andrade, Ralph Ings Bannell, Rosália Duarte e Zaia Brandão. Obrigado por suas aulas e/ou avaliações, que certamente colaboraram ao meu desenvolvimento intelectual.
- Agradeço aos colegas de classe e grupo pelas interações e debates.
- Meus agradecimentos também se destinam aos/às funcionários/as do Departamento de Educação da PUC-Rio por seus atenciosos e prestativos atendimentos.
- Muito obrigado à Vice-Reitoria de Assuntos Comunitários da PUC-Rio pela quitação das mensalidades referentes a este curso.
- Por fim, não posso esquecer do apoio de meus familiares durante o período deste curso: minha Mãe, Maria Edna; meu Pai, José Henrique; e minha irmã, Andrea. Muito Obrigado por participarem de minha trajetória há quase vinte e nove anos.

## Resumo

Neves, Fagner Henrique Guedes; Candau, Vera Maria Ferrão (Orientadora). **Conhecimento, Escola e Cultura/s: Ensino de Sociologia e Educação Intercultural**. Rio de Janeiro, 2014, 144p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho situa-se na confluência entre conhecimento, educação escolar, ensino de Sociologia e interculturalidade, um diálogo pouco explorado pela pesquisa educacional brasileira. Tendo como referenciais os estudos interculturais de Boaventura de Sousa Santos, Vera Maria Candau e Antônio Flávio Moreira, busca-se discutir como os professores de Sociologia lotados na escola básica compreendem as possibilidades de debates entre o saber sociológico escolar e a educação intercultural. Neste empreendimento, dois objetivos são visados: (1) identificar as representações de professores de Sociologia de escolas públicas de Niterói sobre as relações entre o conhecimento sociológico escolar vigente na escola básica brasileira e a proposta da educação intercultural e a (2) problematizar possibilidades de construção de currículos escolares sociológicos interculturalmente orientados no contexto de escolas da rede pública. Para tanto, foram desenvolvidas entrevistas individuais semiestruturadas com onze sujeitos licenciados em Ciências Sociais e atuantes no magistério estadual de Sociologia há pelo menos dois anos. Foram também analisados documentos curriculares oficiais voltados ao ensino médio e à disciplina de Sociologia. Mediante a articulação entre os dados obtidos através desses procedimentos e os referenciais teórico-conceituais enunciados, foi possível obter significativos achados. Apesar de diversas proposições favoráveis à educação intercultural nos documentos curriculares analisados, esta ainda é escassamente promovida na seleção de conteúdos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino básico de Sociologia, conforme relatam os sujeitos da pesquisa. Nesse cenário, a construção intercultural do conhecimento sociológico escolar é uma meta a ser cumprida, repleta de desafios a serem enfrentados pelo sistema escolar e os educadores.

## Palavras-chave

Conhecimento; Escola; Ensino de Sociologia; Educação Intercultural.

## **Abstract**

Neves, Fagner Henrique Guedes; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor). **Knowledge, School and Culture: Sociology Teaching and Intercultural Education.** Rio de Janeiro, 2014, 144p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This work approaches an unusual discussion in the Brazilian educational research, involving knowledge, school education, Sociology teaching, and interculturalism. Specifically, the work focuses the public high-school Sociology teachers' opinions about the dialogues between the Sociology knowledge and the project of the intercultural education, considering the conceptions from Boaventura de Sousa Santos, Vera Maria Candau, and Antônio Flávio Moreira. There are two research goals: (1) to identify the high-school Sociology-teachers' representations about the Sociology knowledge which is normally taught at the Brazilian Schools and its relationships with the intercultural education; (2) to propose some possibilities of creating Sociology public high-schools curricula under the intercultural concepts. Semi-structured interviews with eleven Social Sciences licensed-teachers who have been working at public high-schools in Niterói City (State of Rio de Janeiro) for at least two years were made. In addition, the official curricula documents concerning Sociology teaching and high-school education were analyzed. Linking the achieved data with the theoretical references, some important results were found. Although the analyzed documents point many propositions around the intercultural constitution of the Sociology teaching, content choices and the pedagogical practices are not usually affected by the intercultural education. At this scenery, building a high-school Sociology teaching under intercultural ideas remains as a non-reached goal, which is plenty of challenges to be faced by the educators.

## **Keywords**

Knowledge; School; Sociology Teaching; Intercultural Education.

## Sumário

1. Introdução	14
2. A construção histórica de um objeto: o Ensino de Sociologia na política e na pesquisa educacional brasileira	23
2.1. De 1882 a 2013: uma retrospectiva do ensino de Sociologia na política educacional brasileira	23
2.2. Aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa sobre ensino de Sociologia no país	34
3. Educação Intercultural e Conhecimento Escolar	42
3.1. Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências e a perspectiva intercultural dos estudos de Boaventura de Sousa Santos	42
3.2. O conhecimento escolar como um campo intercultural	48
4. Materiais e Métodos de Pesquisa	54
4.1. Natureza da Pesquisa	54
4.2. Campo da Pesquisa	55
4.3. Sujeitos da Pesquisa	56
4.4. Estratégias Metodológicas	58
4.4.1. A Técnica de Triangulação de Dados	59
4.4.2. Entrevistas individuais semiestruturadas	60
4.4.3. Análise documental	66
5. A construção intercultural do conhecimento sociológico escolar: proposições docentes e desafios a enfrentar	78
5.1. Quem são os sujeitos da pesquisa?	78
5.2. Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa	80
5.2.1 Iniciando as entrevistas: relatos dos/as professores/as sobre sua formação profissional docente e os contextos em que atuam	80
5.2.2 Ensino de Sociologia e Educação Intercultural: o que pensam os/as professores/as?	90
5.3. A construção intercultural do conhecimento sociológico escolar: seus fundamentos e desafios característicos	98

6. Considerações Finais	107
7. Referências Bibliográficas	113
Anexos	116

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Ensino escolar de Sociologia no período entre 1882 e 1925	24
Quadro 2 – Ensino escolar de Sociologia no período entre 1925 e 1942	25
Quadro 3 – Ensino escolar de Sociologia no período entre 1942 e 1982	26
Quadro 4 – Ensino escolar de Sociologia no período entre 1983 e 2008	29
Quadro 5 – Encontros sobre ensino de Sociologia realizados entre 2007 e 2013	35
Quadro 6 – As cinco monoculturas identificadas por Santos	43
Quadro 7 – As cinco ecologias propostas por Santos	45
Quadro 8 – Os critérios de análise documental preliminar propostos por Cellard	67
Quadro 9 – Análise preliminar das DCNEM	68
Quadro 10 – Análise preliminar dos PCNEM	69
Quadro 11 – Análise preliminar das OCNEM	70
Quadro 12 – Análise preliminar do Currículo Mínimo de Sociologia da SEEDUC/RJ	71

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Produção sobre Ensino de Sociologia nos últimos dez anos	37
Tabela 2 – Marcadores de diferença e identidade cultural mencionados pelos/as entrevistados/as	86
Tabela 3 – Conflitos mencionados pelos/as entrevistados/as, referentes a marcadores de diferença e identidade cultural	87

## Lista de Abreviaturas e Siglas

Art. – Artigo

ASPERJ – Associação dos Sociólogos do Rio de Janeiro

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES – Comissão para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEPEBA – Centro de Estudos e Pesquisas da Baixada Fluminense

Cf. – Conferir

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENESEB – Encontro Nacional de Ensino de Sociologia da SBS

ENSOC – Encontro Estadual sobre o Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro

FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

GECEC – Grupo de Estudos em Cotidiano, Educação e Culturas do Departamento de Educação da PUC-Rio

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

nº - Número

p. – Página

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDT – Partido Democrata Trabalhista

PT – Partido dos Trabalhadores

PL – Projeto de Lei

PR – Estado do Paraná

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ONU – Organização das Nações Unidas

RJ – Estado do Rio de Janeiro

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SEEDUC/RJ – Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

USP – Universidade de São Paulo

# 1 Introdução

Este trabalho está situado no cruzamento entre educação escolar, conhecimento, interculturalidade e ensino de Sociologia. Neste capítulo introdutório, relatarei as experiências acadêmicas que me levaram a estruturar esse debate, identificando conexões entre estas experiências e as ideias que desencadearam a construção do problema e dos objetivos que norteiam a pesquisa.

Os pontos que considero fundamentalmente ligados à construção deste trabalho são:

- (1) Estudos desenvolvidos no âmbito do PPGE/PUC-Rio em torno dos conceitos de conhecimento escolar e educação intercultural e a
- (2) Revisão da literatura desenvolvida no país sobre o ensino de Sociologia na educação básica.

Ao cursar a disciplina “Metodologia Didática” no primeiro semestre de 2012, ministrada pela Professora Vera Maria Candau, fui apresentado a informações e conhecimentos que me levaram a rever minhas intenções iniciais de pesquisa. É certo que, em vista de estudos no curso de Especialização em Ensino de História e Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense, realizados no ano anterior, já compreendia que a Didática é muito *mais* do que uma técnica de ensino de quaisquer saberes a qualquer aluno. Por certo, o ensino é um processo constituído por muitíssimos conhecimentos, articulados em condições e em face de diferentes objetivos. Todavia, o que houve de novo e marcante na disciplina “Metodologia Didática” foi a possibilidade de me aprofundar no universo de fatores estruturantes dessa concepção de didática, algo que se deu através de leituras e debates, dentro e fora de sala de aula. Neste sentido, o tópico da didática que mais me chamou atenção foi o *conhecimento escolar*. Passei, então, a dedicar significativo tempo de minhas jornadas de estudo a questões pertinentes ao conhecimento escolar. Participei da elaboração de um seminário em grupo e de

um breve ensaio individual no decorrer da citada disciplina. A partir desses processos, comecei a delinear o problema que norteia este trabalho.

O conhecimento escolar é um vastíssimo campo de correntes, teorias, questões e tensões da pesquisa educacional em todo o mundo. Não pretendendo ater-me à discussão sobre elas neste trabalho, na sequência deste capítulo introdutório reconstituirei a divergência entre as concepções de conhecimento e educação escolar de José Carlos Libâneo e Michael Young e as proposições de pesquisadores educacionais contemporâneos comprometidos com vertentes do pensamento intercultural e sua promoção nos processos educativos. Este embate de ideias para mim foi o ponto mais marcante na disciplina “Metodologia Didática”.

Em primeiro lugar, José Carlos Libâneo, reconhecido estudioso da didática no país, afirma que:

“O papel da escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura (Libâneo, 2012: 25) (...) não há justiça social sem conhecimento (...) Todas as crianças e jovens precisam de uma base comum de conhecimentos” (idem, 2012: 26, grifos meus)”.

Michael Young, expoente da sociologia educacional britânica, acrescenta que:

“O conhecimento baseado nas disciplinas científicas é a forma mais confiável para a equalização de oportunidades de integração dos educandos à sociedade do conhecimento (Young, 2011: 13-14, grifo meu)”.

Nas proposições de Libâneo e Young, dois objetivos da abordagem do conhecimento na escola estão claramente marcados: o desenvolvimento cognitivo dos/as estudantes e a equalização do acesso destes à sociedade do conhecimento.

O que une as proposições de Libâneo e Young é a defesa da importância social do conhecimento na formação discente. Ambos os autores partem da premissa de Lev Vygotsky de que existe *um* patrimônio cultural e científico acumulado pela humanidade a ser adquirido e reelaborado pelos estudantes, com o necessário auxílio do sistema escolar. Sob esta premissa, Libâneo e Young têm criticado os impactos negativos das reformas educacionais empreendidas em seus países na formação básica de jovens estudantes.

Nas visões de Libâneo e Young, o conhecimento é considerado o cerne da educação escolar, uma vez que é elemento fundamental à justiça social. A produção de conceitos a partir da experiência vivida seria um instrumento de

capacitação do sujeito a ser incluído na sociedade de modo crítico, contestador e transformador da realidade social estabelecida.

No entanto, em meio aos estudos das concepções de Libâneo e Young acima pontuadas, levantei o seguinte questionamento: *sobre que conhecimento eles se referem, isto é, sobre qual cultura e qual ciência tratam?* Entre os estudos realizados na disciplina “Metodologia Didática” e minha participação nas reuniões do Grupo de Estudos em Cotidiano, Educação e Culturas – GECEC/PUC-Rio, no segundo semestre de 2012, fui apresentado a recentes trabalhos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Em linhas gerais, Santos considera que a razão ocidental moderna é “indolente” (Santos, 2002: p. 238; 2007: p. 26). Para ele, esta racionalidade estabelece seus padrões somente a partir das ideias geradas nas experiências ocidentais. E à medida que a hegemonia política e econômica dos países ocidentais reproduziu-se em escala global na modernidade, a vida social passou a ser dirigida pelos padrões da razão ocidental. Em vista dessas proposições, comecei, então, a compreender que concepções semelhantes às manifestadas por Libâneo e Young são caras a *uma* determinada maneira de se conceber o mundo: a perspectiva ocidental do mundo<sup>1</sup>.

À luz das proposições de Santos (2002 e 2007) acima enunciadas, compreendi que o conhecimento é tratado por Libâneo (2012) e Young (2011) como um ente *universal*, que se constitui em um objeto a ser apropriado sem discussões sobre as suas raízes históricas e sociais pelos estudantes. A despeito disso, esta concepção tem ancoragem no *ocidente*. E propor que estas concepções de cultura e ciência tem caráter universal seria buscar a naturalização de conhecimentos que se originaram em um restrito conjunto de sociedades e culturas, em prejuízo da explicitação e da valorização dos patrimônios epistemológicos acumulados pelas outras sociedades e culturas. De fato, este processo é permanentemente reproduzido no ideário das sociedades contemporâneas, especialmente no funcionamento de algumas instituições sociais. Uma delas é a escola básica.

---

<sup>1</sup> Considero neste trabalho o termo *ocidente* como referente à “civilização ocidental”, conceito proposto pelo cientista político estadunidense Samuel P. Huntington em *Choque de Civilizações* (1997), como conjunto de experiências, saberes, técnicas e padrões que historicamente estruturaram as sociedades da Europa Ocidental, parte do Leste Europeu, e da América Anglo-saxônica. O Brasil faria parte da civilização latino-americana para o citado autor.

A escola que conhecemos é uma instituição social moderna e ocidental por excelência, constituída coerentemente com os ideais políticos, econômicos, culturais e epistemológicos da modernidade ocidental. Neste ponto, é relevante citar a descrição dessa instituição e de seu posicionamento perante a diversidade cultural proposta por Vera Maria Candau e Antônio Flávio Moreira, para os quais a escola básica ocidental moderna “sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização (Moreira e Candau, 2003, p. 161, apud Candau e Moreira, 2008: p. 35, grifos dos autores)”.

A escola tende a desconsiderar diversos referenciais epistemológicos, sociais e culturais não ocidentais nos processos de construção de seus conhecimentos. Nossa experiência escolar fornece evidências de um panorama semelhante a este: os saberes constituídos no ocidente, principalmente aqueles de cunho científico, é que recorrentemente marcam presença nos currículos escolares, não raramente sendo tratados por professores e estudantes como os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Contudo, quando Santos discute o *modus operandi* da razão indolente ocidental, ele entende que a interculturalidade é uma condição fundamental à justiça social. Nesta perspectiva, a interculturalidade significa o encontro entre diferentes repertórios culturais, no qual voluntariamente haja diálogo, troca e recíproca construção entre eles. Significa *traduzir* as ideias das culturas alheias aos termos da própria cultura, sem “canibalizá-las” (Santos, 2007, p. 43), isto é, tomá-las de seus autores negando-lhes a autoria, o que se configura em mais um ato de violência sociocultural e cognitiva. Santos assinala que por meio desse exercício diversas alternativas favoráveis à justiça social podem ser problematizadas e viabilizadas na sociedade.

Nos espaços-tempos interculturais, ao contrário, não pode haver pretensões de universalidade e imposição de valores e tradições culturais e relações de subalternização entre os debatedores. A interculturalidade se apóia no reconhecimento e valorização das diferenças e na construção de um pensamento igualmente permeado por lógicas ocidentais e não ocidentais, assim como de negociações de interesses entre as diferentes culturas em vista de alternativas sociais justas, elementos estes que parecem estar fora dos horizontes da perspectiva ocidental moderna. A interculturalidade é missão possível e desejável,

a ser fomentada nos espaços-tempos de todas as instituições sociais, incluindo a escola básica. E é nesse sentido que alguns pensadores associados à perspectiva teórico-conceitual da educação intercultural (Candau, 2002b; Candau e Moreira, 2008) tem direcionado suas proposições.

Em razão dos instrumentais citados, compreendo que a reorganização crítica da experiência, a produção de conceitos sobre o real e a construção intercultural do conhecimento escolar são pontos complementares. Do contrário, como seria possível posicionar-se criticamente diante da própria experiência social sem a consideração de que esta é notadamente perpassada pela pluralidade cultural e a intensa interatividade entre referenciais culturais? Então, o desenvolvimento do senso crítico frente às experiências sociais passa pela promoção de encontros de troca de ideias e construção recíproca entre culturas. Compreendo, assim, que esses citados encontros e posturas críticas são dois dos principais objetivos da educação básica a serem perseguidos por educadores e educandos.

Porém, identifiquei também que a educação intercultural ainda permanece fortemente assentada no campo discursivo, carecendo ser desenvolvida nas práticas escolares. Há, certamente, algumas pistas contemporâneas que indicam a possibilidade de viabilização da interculturalidade nas instituições escolares. São crescentes as pesquisas, estudos e foros de discussão dedicados à educação intercultural no país. E o ativismo de movimentos negros em diversas instâncias políticas obteve a edição de lei que prevê o ensino de História Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares; as demandas indígenas suscitaram programas federais de formação docente indígena e a inclusão da História dos povos indígenas brasileiros como ponto curricular transversal. Todavia, estes fatos até agora se tratam de esforços pontuais se comparados à força que o pensamento ocidental exerce no imaginário social contemporâneo.

Paralelamente aos estudos relatados, pude também revisar a literatura nacional sobre conhecimento escolar, observando o descompasso que há entre as produções bibliográficas em torno da constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional em sentido amplo e em disciplinas escolares específicas. Os debates acerca do conhecimento escolar ocupam um *significativo* espaço na pesquisa educacional, enquanto que, quando se põe em questão estudos e pesquisas referentes a algumas disciplinas, é identificada uma manifesta *escassez* de estudos. E este é o caso relativo à Sociologia.

Se passarmos dos profícuos embates teóricos em torno do conhecimento escolar a estudos sobre seus processos constitutivos no campo da pesquisa acerca do ensino de Sociologia na escola básica vemos um claro contraste: o que já se produziu a respeito do conhecimento sociológico escolar é *pouco* se comparado com a profusão de reflexões e debates e acerca do saber escolar em outras disciplinas. Este quadro é compreensível se considerarmos que a intermitente trajetória da Sociologia na escola básica brasileira: sendo uma disciplina legitimada no ensino médio em alguns breves períodos desde os anos 1920 ficando, porém, alijada dos currículos desse nível de ensino na maior parte desse período. Atualmente, a Sociologia é componente curricular obrigatório em todas as redes de ensino médio no país, mas essa garantia é bastante recente, datada do ano de 2008. Soma-se a esse quadro o fato de que os debates sobre o ensino de Sociologia tenderam a ser marginalizados no campo acadêmico das Ciências Sociais (Cunha, 1992; Moraes, 2011), cenário que, contudo, tem-se modificado lentamente desde a última década.

Assim sendo, decidi estruturar meu trabalho de dissertação em vista do desafio representado pela educação intercultural e o estado ainda incipiente da pesquisa sobre o conhecimento sociológico escolar no país. Em vista dos elementos históricos que concernem o ensino de Sociologia e a pesquisa desenvolvida acerca desse objeto, penso que a realização de um estudo como esse pode ampliar a compreensão da pesquisa educacional sobre um campo disciplinar ainda tão pouco por ela explorado.

Neste trabalho, buscarei compreender as representações de professores/as da disciplina acerca da construção intercultural do conhecimento sociológico escolar, de acordo com a concepção de interculturalidade de Santos, representadas pelos artifícios que ele denomina como “Sociologia das Ausências”, “Sociologia das Emergências” e “Trabalho de Tradução Intercultural” (2002 e 2007). Pretendo ter presente também nesse percurso o pensamento educacional intercultural de Candau e Moreira (2008) sobre o conhecimento escolar. Para tanto, é preciso delinear as especificações metodológicas do trabalho para fins de operacionalização da pesquisa.

Devido aos propósitos manifestados acima, vislumbro uma questão e dois objetivos de pesquisa. A questão de pesquisa é, a saber: *como os professores de*

*Sociologia lotados na escola básica compreendem as possibilidades de debates entre o saber sociológico escolar e as proposições da educação intercultural?*

Considero como sujeitos aptos à participação na pesquisa professores de Sociologia lotados na escola básica que fossem licenciados em Ciências Sociais e atuassem em escolas públicas estaduais há pelo menos dois anos, no município de Niterói<sup>2</sup>. Em vista da questão enunciada, pretendo:

- (A) Identificar as representações de professores de sociologia de escolas públicas de Niterói sobre as relações entre o conhecimento sociológico escolar vigente na escola básica brasileira e a proposta da educação intercultural e
- (B) Problematizar possibilidades de construção de currículos escolares sociológicos interculturalmente orientados no contexto de escolas da rede pública.

A fim de alcançar os objetivos expostos, utilizei-me de três estratégias metodológicas:

- (1) A técnica de triangulação de dados (Minayo, 1993; Triviños, 1987);
- (2) Entrevistas individuais semiestruturadas (Duarte, 2004; Triviños, 1987);
- (3) Análise documental (Cellard, 2008), tendo como objeto os documentos curriculares que disciplinam a Sociologia escolar na rede pública fluminense: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto a Sociologia, Antropologia e Ciência Política (PCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio em Sociologia (OCNEM) e o Currículo Mínimo de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).

---

<sup>2</sup> Município sob a responsabilidade da Coordenadoria “Baixadas Litorâneas” da Secretaria Estadual de Educação, antiga Metropolitana VIII.

Por meio do emprego da técnica de triangulação de dados, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, normas/regras/orientações vigentes no contexto onde sua atuação docente se desenvolve e leituras sobre a estrutura social podem ser cruzados, favorecendo a produção de uma ampla base de dados que possibilite o alcance dos objetivos da pesquisa. Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa foram coletados mediante o uso de entrevistas individuais semiestruturadas. E os dados sobre o contexto de seu exercício profissional são fornecidos pela análise dos documentos curriculares acima identificados.

Após especificar as estratégias metodológicas, finalizo este capítulo introdutório apresentando o movimento da presente obra. Além desta Introdução, organizo este trabalho em mais cinco capítulos.

No capítulo segundo, reconstituirei o histórico da Sociologia como disciplina escolar no Brasil. Esta análise abrangerá, em primeiro lugar, um estudo das políticas voltadas tanto à garantia da disciplina na escola básica quanto à sua supressão, do final do século XIX aos dias atuais. Também será desenvolvida uma breve revisão da literatura publicada sobre a Sociologia escolar no país, com ênfase a trabalhos desenvolvidos nos últimos dez anos. Em especial, este exercício permitirá identificar que estudos e pesquisas sobre o conhecimento sociológico escolar ainda são pontos lacunares, conforme enunciado nesta Introdução.

No terceiro capítulo, abordarei os referenciais teórico-conceituais da pesquisa: (1) o pensamento social de Boaventura de Sousa Santos, com ênfases em suas críticas à razão indolente ocidental e no conceito de tradução intercultural; e (2) a concepção de educação intercultural defendida por, dentre outros, autores como Candau e Moreira (2008).

Nesta estruturação, optei por delinear as estratégias metodológicas tomadas em um capítulo à parte: o capítulo quarto. Será o momento de especificar a natureza da pesquisa e os critérios de seleção do campo e dos sujeitos da pesquisa. Também serão relatadas as escolhas e providências metodológicas empreendidas durante a execução da pesquisa.

No quinto capítulo, demonstrarei como os objetivos de pesquisa foram alcançados, em exercício crítico de análise dos conteúdos das entrevistas, dos documentos curriculares selecionados e dos referenciais teórico-conceituais.

No sexto capítulo emitirei minhas considerações finais. Por fim, seguirão as seções de Referências Bibliográficas e anexos, cujo conteúdo envolve: (1) ficha

de dados para preenchimento dos sujeitos da pesquisa; (2) as respostas dos entrevistados à ficha de dados, organizadas por tabelas de percentuais; (3) o roteiro das entrevistas; (4) as categorias extraídas dos pontos debatidos nas entrevistas; (5) o mapa administrativo do município de Niterói; e (6) uma cópia da Lei Federal nº 11.684/08, que torna obrigatória a oferta da disciplina de Sociologia em todas as redes de ensino médio no país.

## 2

### **A construção histórica de um objeto: o Ensino de Sociologia na política e na pesquisa educacional brasileira**

Neste capítulo, proponho analisar a construção histórica do ensino de Sociologia nas políticas e pesquisas educacionais brasileiras relativas ao ensino básico. Na primeira parte do capítulo, reconstituirei a intermitente trajetória do ensino escolar de Sociologia segundo eventos e processos das políticas educacionais ocorridos desde o final do século XIX. Na segunda, descreverei, quantitativa e qualitativamente, a pesquisa produzida em torno da disciplina, identificando recorrências e lacunas, tendo em vista o problema e os objetivos que sustentam este trabalho.

#### **2.1**

##### **De 1882 a 2013: uma retrospectiva do ensino de Sociologia na política educacional brasileira**

Esta retrospectiva abrange o período compreendido entre a primeira proposta oficial de inclusão da Sociologia na educação básica brasileira, em 1882, até os dias atuais. Estes cento e trinta e um anos estão divididos em etapas *conforme os espaços na escola básica e os significados* conferidos à Sociologia por atores estatais e acadêmicos durante o período. As etapas são as seguintes:

1. De 1882 a 1925: Primeiros esforços pela institucionalização da Sociologia na educação básica;
2. De 1925 a 1942: Obrigatoriedade da oferta da disciplina nos cursos secundários de então;
3. De 1942 a 1982: Progressiva exclusão da disciplina na educação básica;
4. De 1983 a 2008: Progressivo retorno da Sociologia aos currículos escolares e
5. De 2009 a 2013: Disciplina obrigatória em todas as redes de ensino médio.

A seguir, identificarei as reformas educacionais, os documentos legais e curriculares, federais e estaduais, assim como os projetos de lei e processos de

negociação relativos à disciplina escolar de Sociologia entre 1882 e 2013. Paralelamente, problematizarei possibilidades de compreensão da intermitência da disciplina na educação básica a partir da análise desses eventos e processos.

A primeira etapa da trajetória do ensino de Sociologia na educação básica brasileira inicia-se em 1882 e prossegue até 1925. Trata-se do momento de fundação da Sociologia escolar no país, quando são empreendidos os primeiros esforços em torno da definição de seus sentidos e de sua institucionalização como disciplina, de acordo com o exposto no Quadro nº 1.

Quadro nº 1: Ensino escolar de Sociologia no período entre 1882 e 1925

Ano/Período	Evento/Processo
1882	Projeto de Lei de Rui Barbosa da disciplina “Elementos de Sociologia e direito constitucional” para a escola secundária. Em tramitação no Congresso Nacional até 1883, o projeto não é aprovado.
1890 – 1897	Reforma Benjamin Constant (1890) inclui a disciplina de “Sociologia e Moral” nas escolas do Exército e no segundo semestre do sétimo ano das escolas ginasiais. A disciplina “Sociologia” constava no currículo do curso Normal do Distrito Federal. Contudo, nessas instâncias a disciplina foi raramente ofertada.
1901 – 1925	Reforma Epiácio Pessoa (1901) exclui oficialmente a Sociologia de todos os currículos da educação básica em que era prevista. A Sociologia é ofertada por raros colégios, embora não existam dados sobre número de escolas, professores e alunos envolvidos.

No período destacado, a Sociologia é compreendida como disciplina capaz de conferir *cientificidade* à formação do jovem estudante, em substituição à formação básica em curso na época, baseada em concepções metafísicas de direito natural. Esta preocupação se fez notar no discurso de figuras públicas como Rui Barbosa e Benjamin Constant, como se pode identificar nas palavras de Barbosa:

“o princípio da progressão social, que Comte enunciou, é a determinante de todos os deveres pelo único meio de aferição de que a ciência dispõe: o da relação visível das coisas; o da observação real dos fatos; o da sucessão natural das causas e efeitos. Eis a base da

sociologia; enquanto o direito natural se procura firmar numa natureza, que a história não descobre em época nenhuma (...) Ao direito natural, pois, que é metafísica, antepomos a sociologia. (Barbosa apud Machado, 1987, p. 117)”.

A Reforma Benjamin Constant abre espaços nos currículos escolares à Sociologia, em consonância com o ideário positivista acima explicitado. No entanto, o efeito da medida não foi além do que incluir a disciplina de Sociologia na rede federal de ensino, sem mesmo nesta obter adesão integral. Os obstáculos eram muitos à efetividade dessa política. À época, não havia cursos de formação de professores no país, manuais adequados à escola básica e consenso sobre quais saberes e conhecimentos iriam compor a disciplina. Houve, possivelmente, uma oferta improvisada e escassa da disciplina em alguns centros urbanos, por profissionais não especializados (Machado, 1987, p. 119). Contudo, em meio às mudanças sociais e culturais em curso no país na década de 1920, a Sociologia torna-se disciplina obrigatória e sua oferta é viabilizada em todo o Brasil, como mostra o Quadro nº 2.

Quadro nº 2: Ensino escolar de Sociologia no período entre 1925 e 1942

<b>Ano/Período</b>	<b>Evento/Processo</b>
1925 – 1927	A Reforma Rocha Vaz (1925) determinou o retorno da disciplina à educação básica em todo o país, sob o título de “Sociologia”, no 6º ano do curso secundário. A disciplina, contudo, não seria cobrada nos exames de Vestibular até a Reforma Francisco Campos, de 1931.
1928	A Sociologia passa a integrar os currículos dos cursos normais do Distrito Federal, São Paulo e Pernambuco.
1931 – 1932	Reforma Francisco Campos reitera a presença da Sociologia na educação básica. A disciplina é incluída, em caráter obrigatório, no 2º ano dos cursos complementares, intermediários entre o curso fundamental e a educação superior. A Sociologia também passava a ser cobrada nos processos de ingresso aos institutos de ensino superior.
1933 – 1942	Os primeiros cursos superiores de formação de professores de Sociologia são criados em diferentes estados e no Distrito

Federal. Manuais didáticos são produzidos e publicados. A disciplina continua obrigatoriamente ofertada em todo o país.
---

O período das Reformas Rocha Vaz e Francisco Campos marca um *boom* da Sociologia na educação básica e do campo das Ciências Sociais no país. A década de 1920 foi um período de forte articulação entre o pensamento sociológico e os círculos intelectuais e políticos. Diferentemente do ideário positivista que havia marcado as propostas de Barbosa e Constant, era consensual nestes círculos que a disciplina tinha um papel *cívico*, com o qual se poderia construir uma nação desenvolvida e democrática. Uma vez institucionalizada em todo o país, a disciplina impulsionou a constituição de cursos de formação de professores, as primeiras academias sociológicas do país. Isto contribuiu, por sua vez, ao desenvolvimento do campo da pesquisa social no Brasil, em torno dos eixos da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política. E um mercado de livros didáticos nacionais foi fomentado a partir da existência da disciplina e das academias sociológicas. Este quadro durou até 1942, momento a partir do qual a Sociologia passaria, gradativamente, a ser excluída da escola básica por quarenta anos.

Quadro nº 3: Ensino escolar de Sociologia no período entre 1942 e 1982

<b>Período</b>	<b>Evento/Processo</b>
1942 – 1961	A Reforma Gustavo Capanema (1942) suspende a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos secundários, exceto no curso normal.
1962 – 1971	Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), o Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam nova proposta curricular para o ensino médio (1962), na qual a Sociologia está presente como disciplina optativa, enquanto nela figuram disciplinas como “Organização Social e Política Brasileira” [obrigatória] e “Estudos Sociais” [optativa]. A Sociologia passou a ser raramente oferecida em algumas redes de ensino médio.
1971 – 1982	No âmbito da Lei nº 5.692/71, a nova Lei de Diretrizes e Bases,

	os currículos de 1º e 2º graus foram compostos por uma parte geral e uma parte de caráter especial. A Sociologia seguiu declarada como uma disciplina integrante da parte especial nos currículos de 2º grau. E nos cursos normais, perde o seu caráter obrigatório que tinha por décadas.
--	--

Entre 1942 e 1982, a Sociologia perde o lugar conquistado na educação básica no período anterior. Até 1971, segue como disciplina obrigatória apenas no curso normal. A partir desse ano, é declarada disciplina de oferta optativa pelas redes de ensino secundário, de acordo com a configuração dos currículos escolares de 1º e 2º graus, segundo os parágrafos 1º, 2º e 3º do Art. 5º da L. 5.692:

“(…) Art. 5º (...) § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. § 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. § 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores. (Lei nº 5.692/71, grifo meu)”.

A partir do fragmento acima exposto, é possível identificar as ênfases da política educacional de então na educação preparatória para o mercado de trabalho. No 2º grau, são predominantes os conteúdos da parte especial do currículo [§ 1º], parte voltada à educação profissionalizante [§ 2º]. Apenas em caráter de excepcionalidade, essa parte especial poderia abarcar um conjunto de disciplinas não incluídas obrigatoriamente na parte geral do currículo. Como a Sociologia não era uma disciplina obrigatória, acabou por ser incluída no rol das disciplinas que poderiam, *excepcionalmente*, ser oferecidas nas redes de 2º grau. Não obstante, essa oferta foi bastante escassa (Moraes, 2011, p. 365), o que nos autoriza a afirmar a disciplina esteve praticamente excluída da educação escolar no período de vigência do texto original da LDB de 1971. Com isso, foi intensificado o processo de exclusão da disciplina iniciado em 1942.

Cabe ter presente os possíveis fatores da intermitência da disciplina de Sociologia na educação escolar. Neste cenário, são identificáveis algumas tentativas de explicação desse fenômeno. Em uma delas, a Sociologia é entendida como disciplina incompatível com regimes políticos autoritários, uma vez que se trata de um conhecimento crítico e cívico-democrático. Nesta perspectiva, a disciplina é sinônimo de democracia e, portanto, avessa a sistemas educacionais de regimes de exceção. Segundo Amaury Moraes, estas proposições tem caráter “ideológico” (Moraes, 2011, p. 366) e comumente são enunciadas por militantes e associações de sociólogos engajados nos movimentos pela obrigatoriedade da Sociologia na educação básica, ocorridos paralelamente ao processo de redemocratização do país a partir do início dos anos 1980. Todavia, a validade dessas proposições é altamente questionável, uma vez que, como qualquer disciplina, a Sociologia “não é necessariamente incompatível com regimes ditatoriais, como o que tivemos nesse período, havendo mesmo muitos manuais de Sociologia que atendem à natureza desse tipo de regime (Machado, 1987, p. 133)”. A tese dos militantes não se sustenta se a trajetória da disciplina for evocada: por exemplo, a Sociologia foi obrigatória durante regimes autoritários (de 1937 a 1942) e optativa, durante regimes democráticos (de 1945 a 1964 e de 1985 a 2008).

Por sua vez, Moraes (2011, p. 367) argumenta que a intermitência da Sociologia na educação escolar deve-se, sobretudo, à incapacidade dos defensores da disciplina de convencer os gestores da educação de sua importância para a formação dos estudantes. Esta tese é procedente se consideradas as ênfases da política educacional entre 1942 e 1982 e, como mostrarei mais adiante, entre 1983 e 2008. No período, a educação básica foi progressivamente concebida como “preparatória” ao ingresso no nível superior [vide as políticas de liberação do fluxo educacional marcantes entre os anos 1950 e 1970], bem como “preparatória” à inserção no mundo do trabalho, principalmente na vigência do texto original da Lei nº 5.692/71, no § 2º do Art. 5º. Nessa perspectiva, a Sociologia é concebida pelas autoridades educacionais como uma disciplina de formação geral humanista, sendo assim oposta ao núcleo da formação básica que se pretendia desenvolver no país, de cunho profissionalizante. Nas políticas estatais, Organização Social e Política Brasileira e Estudos Sociais foram consideradas disciplinas mais adequadas a essa finalidade. Estas disciplinas

certamente continham conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos, mas sua organização pedagógica e orientação ideológica estavam mais próximas das concepções de Estado e educação vigentes do que o desenho da disciplina de Sociologia obrigatoriamente vigente entre 1925 e 1942.

Com efeito, nem mesmo poderia haver frentes de mobilização e negociação pela garantia da disciplina de Sociologia na escola básica, posto que elas foram, por décadas, obstaculizadas pela configuração das academias sociológicas no país. A separação entre as faculdades de Ciências Sociais e Humanas e as faculdades de Educação, ocorrida nos anos 1950, propiciou um distanciamento entre a pesquisa social e os processos/instâncias de formação de professores. O campo acadêmico sociológico, o qual fora constituído a partir da institucionalização da Sociologia no ensino médio, passou, gradativamente, a não se debruçar sobre questões pertinentes à educação básica e ao ensino da Sociologia<sup>1</sup>. É verdadeiro que até os anos 1960 a Sociologia da Educação continuava um campo profícuo de pesquisas, mas a partir da década seguinte foram recorrentes declarações negativas de cientistas sociais sobre o ensino de Sociologia e até mesmo sobre a educação como objeto pertinente a seu trabalho (Cunha, 1992). Em 1984, mesmo diante do retorno da Sociologia à rede paulista de ensino, o *V Congresso Nacional dos Sociólogos* declarou-se favorável à criação do bacharelado em todos os cursos de Graduação em Ciências Sociais, em detrimento da licenciatura, a qual deveria ser extinta nos cursos que não efetivassem o bacharelado (Moraes, 2003, p. 10). Em um estado de coisas como este, não surpreende uma mobilização ampla de setores acadêmicos pela negociação da obrigatoriedade da disciplina não tenha sido amplamente viabilizada, tendo ficado restrita a alguns grupos minoritários. Este estado de coisas, no entanto, começaria a mudar a partir de 1983, com a implantação da Sociologia na rede estadual de ensino de 2º grau de São Paulo.

Quadro nº 4: Ensino escolar de Sociologia no período entre 1983 e 2008

Ano/Período	Evento/Processo
1983 – 1996	A Lei 7.044/82 torna optativo o ensino profissionalizante e

<sup>1</sup> Moraes [2003] relata que entre as dezoito teses e as vinte e quatro dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da USP entre 1945 e 1996 que fizeram alguma referência a temas educacionais, nenhuma abordou qualquer questão sobre o ensino de Sociologia na escola básica, nem mesmo todos os trabalhos podem ser compreendidos como obras de sociologia da educação [Moraes, 2003, p. 9].

	<p>confere liberdade aos estados na configuração dos currículos de suas redes de ensino. Entre 1984 e 1994, a Sociologia passa a figurar em currículos escolares das seguintes redes estaduais de ensino: São Paulo (1984); Pará e Distrito Federal (1986); Pernambuco, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (1989); Minas Gerais (1990); Amapá, Espírito Santo e Paraná (1994). A implantação da disciplina é lenta e progressiva nestas redes. Em 1996, o art. 36 da nova Lei de Diretrizes e Bases declara como “fundamentais ao exercício da cidadania” conhecimentos de Sociologia e Filosofia.</p>
1997 – 2001	<p>A Sociologia é cobrada no Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia. O Deputado Federal Padre Roque Zimmermann (PT-PR) propõe o Projeto de Lei (PL) nº 3.178/97 visando a obrigatoriedade da <i>disciplina</i> de Sociologia na escola básica. São publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), organizados por áreas e não disciplinas. Em 2001, o PL nº 3.178/97 é vetado pelo Presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso.</p>
2002 – 2006	<p>A Sociologia passa a ser cobrada no Vestibular da Universidade Estadual de Londrina (2003). Inicia-se em 2004 a elaboração das Orientações Curriculares Nacionais voltadas à Sociologia. Em 2006, o documento é publicado. Em 2005, Amaury Moraes (USP) elabora parecer que questiona a estruturação por áreas vigente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM). Com base no parecer, no ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprova mudança nas DCNEM, declarando a Sociologia e a Filosofia como disciplinas escolares obrigatórias.</p>
2007 – 2008	<p>Grande parte das Secretarias Estaduais de Educação prosseguiu a implantação da Sociologia no ensino médio, através de Diretrizes Curriculares, materiais didáticos e concursos públicos. Estados como São Paulo e Rio Grande do Sul, porém, interrompem seus processos de implantação, questionando a</p>

	<p>decisão do Conselho Nacional de Educação. Diante de demandas do Sindicato de Sociólogos de São Paulo pela observância da mudança das DCNEM, é assinada a Lei nº 11.684/08, garantindo a alteração do art. 36 da LDB e a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio.</p>
--	---

Após a Lei nº 7.044/82, os estados tiveram maior liberdade para configurar suas redes de educação básica. Naquele momento, a Secretaria Paulista de Educação adianta-se no processo de reimplantação da Sociologia escolar, através da Resolução nº 236/83. A Resolução declara como *fundamental* à formação do homem crítico e participante o estudo da Sociologia no 2º grau. Até 1986, Machado estima que a inclusão da disciplina aconteceu em cerca de vinte e nove por cento das escolas estaduais paulistas (Machado, 1987, p. 135). Nos anos seguintes, tal processo estendeu-se a outras redes estaduais de ensino (Moraes, 2011, p. 368).

Em 1989, diferentes entidades da sociedade civil uniram-se em campanha em prol da edição de emenda constitucional estadual que garantisse a inclusão da disciplina de Sociologia no currículo de 2º grau da rede pública fluminense de ensino<sup>2</sup>. Obtida a inclusão da Sociologia no currículo de 2º grau dessa rede de ensino<sup>3</sup>, no ano seguinte foram abertas 182 (cento e oitenta e duas) vagas para Professor de Sociologia no concurso para o magistério estadual (Oliveira e Jardim, s/d, p. 9). Desde então, a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ) empreendeu alguns esforços no sentido do provimento e da regulação da oferta da disciplina, como a edição de diretrizes curriculares em 1997, 2005<sup>4</sup>, 2011 e 2012, e a realização de processos seletivos para a contratação de professores licenciados em Ciências Sociais. A progressiva reinserção da Sociologia ocorreu também em

<sup>2</sup> Em 1989, a Associação dos Sociólogos do Rio de Janeiro (ASPERJ), a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e o Centro de Estudos e Pesquisas da Baixada Fluminense (CEPEBA) uniram-se no movimento pela inserção da disciplina de Sociologia no currículo de 2º grau da rede estadual. A campanha obteve cerca de três mil assinaturas favoráveis à proposta de emenda junto a professores e alunos de Graduação em Ciências Sociais da UFRJ, UFF, UERJ. Em vista desse movimento, o parlamentar Deputado Accácio Caldeira (PDT) propôs a Emenda Aditiva nº 1379, com o objetivo de incluir a disciplina de Sociologia no currículo da rede estadual (Oliveira e Jardim, s/d, p. 10).

<sup>3</sup> Conforme o exposto no § 4 do Art. 314, da Constituição Estadual do Rio de Janeiro: “Será introduzida, como disciplina obrigatória, nos currículos de 2º grau, da rede pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, a Sociologia (Rio de Janeiro, 1989)”.

<sup>4</sup> Cf. Silva, 2010, p. 32.

outras redes educacionais básicas fluminenses. Em 1994, a Sociologia foi inserida na grade curricular de 2º grau do Colégio Pedro II. Na mesma época, algumas escolas privadas cariocas incluíram a disciplina em seus desenhos curriculares secundários (Oliveira e Jardim, s/d, p. 10).

Contudo, o processo de reinserção em larga escala da Sociologia na escola básica brasileira enfrentou grandes obstáculos, como os entraves políticos, econômicos e burocráticos postos pelo Estado e o dificultoso processo de afirmação da relevância dessa disciplina escolar por frentes acadêmicas organizadas.

Na esfera estatal, a Sociologia encontrou obstáculos na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e na manifesta negativa do Poder Executivo em torná-la disciplina obrigatória no ensino médio. Em 1996, o Art. 36 da nova LDB declara a importância de conhecimentos de Sociologia e Filosofia ao exercício da cidadania. Porém, a edição do artigo não garante a existência das duas disciplinas, possibilitando, portanto, uma oferta dos conhecimentos relativos a ambas de modo interdisciplinar. Esta proposta realizou-se de fato nas DCNEM de 1998, concebendo o currículo por áreas e não por disciplinas – a Sociologia foi enquadrada no grupo das Ciências Sociais e Humanas junto com História, Geografia e Filosofia. Compreendendo a necessidade das duas disciplinas para a correta oferta dos conhecimentos sociológicos e filosóficos, em 1997 é proposto o Projeto de Lei nº 3.178/97, pelo parlamentar Padre Roque. Após trâmite de quatro anos no Congresso Nacional e a aprovação por ambas as câmaras, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, veta o projeto sob a seguinte justificativa:

“o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará ônus para os estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade de criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender à demanda caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público (Presidência da República, 2001 apud Moraes, 2011, p. 368)”.

O veto é compreensível no âmbito da política educacional do governo FHC, que priorizava o corte de gastos públicos e a concentração de recursos e políticas no ensino fundamental. Por meio do veto foi, assim, mantida a concepção de Sociologia escolar possibilitada pela LDB e defendida pelas DCNEM. Esta

concepção, no entanto, seria alterada anos mais tarde, no bojo de manifestações acadêmicas organizadas pela obrigatoriedade da disciplina.

Após anos de negociações e disputas os movimentos favoráveis à Sociologia escolar ganharam *mais* adeptos nas academias sociológicas, nos espaços para discussão e socialização de estudos, nas pesquisas sobre a disciplina, e fortaleceu-se a associação em torno de um objetivo comum: a petição ao Estado pelo retorno da Sociologia como disciplina escolar obrigatória. Representantes desse movimento participaram da elaboração das Orientações Curriculares Nacionais (Cf. 3.3), entre 2004 e 2006 (Brasil, 2006), documento curricular estruturado em eixos interdisciplinares e disciplinares e de negociações com o Conselho Nacional de Educação em torno da modificação da concepção interdisciplinar das DCNEM, obtida em 2006 (Cf. Resolução CNE Nº 01/06 na seção de anexos). A mudança não produziu efeitos em todas as redes de ensino médio imediatamente<sup>5</sup>, levando o movimento à solicitação de lei que obrigasse a oferta da Sociologia em todas estas redes. Dois anos mais tarde, a demanda foi aceita e sancionada a Lei 11.684/08 (Cf. seção de anexos).

Através da Resolução nº 01/09, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamenta a implantação das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio, com exigência de conclusão desse processo até o ano de 2011. Desde então, a Sociologia passa a ser objeto mais *recorrente* da política educacional no país. Diversos concursos tem sido realizados desde então para provimento de vagas de professor nas redes estaduais de ensino. Em 2009, a Sociologia começa a figurar entre as políticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dois anos mais tarde, é incluída no *Guia do Livro Didático do PNLD* (Brasil, 2011). Desde 2008, novas Diretrizes Curriculares tem sido elaboradas e revistas pelas Secretarias Estaduais de Educação, em debates com professores/as atuantes na disciplina, como o caso do Rio de Janeiro (Cf. a Seção 4.4.2.2). O cenário atual aponta para a consolidação da disciplina na escola básica brasileira.

---

<sup>5</sup> A SEEDUC/RJ editou a Deliberação nº 303/06, cujo Art. 1º exprime concordância com a deliberação representada pela Resolução CNE nº 01/06: “Nos termos dispostos no artigo 36, § 1º, inciso III da LDB e Resolução CNE/CEB nº 04/2006, dispondo sobre inclusão e domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia ao longo e ao término do Ensino Médio, fica estabelecida a vigência, a partir de 1º de janeiro de 2008, para implementação plena daqueles componentes curriculares nos estabelecimentos de ensino vinculados ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2007)”.

## 2.2

### **Aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa sobre ensino de Sociologia no país**

Após longo período de intermitência, a pesquisa sobre o ensino de Sociologia na escola básica está em processo de legitimação no país na última década. Nesta seção, apresentarei descrições quantitativas e qualitativas do desenho atual desse campo, identificando recorrências e lacunas e propondo uma articulação à questão e aos objetivos do presente trabalho.

Inicialmente, o ensino de Sociologia foi objeto da reflexão de renomados cientistas sociais brasileiros nos anos 1940 e 1950. Em 1949, Antônio Cândido defendeu a obrigatoriedade da disciplina na escola básica. Cinco anos mais tarde, em um congresso Florestan Fernandes abordou as possibilidades e limites da Sociologia na educação básica (Moraes, 2003, p. 3). No mesmo congresso, Fernando Azevedo argumentou que a complexidade, o grau insuficiente de sistematização e o risco de deturpação das Ciências Sociais aconselham a manter a disciplina excluída dos currículos escolares secundários (Moraes, 2011, p. 362). Entre os anos 1960 e 1980, discussões, estudos e pesquisas sobre a disciplina foram se tornando cada vez mais escassos entre os cientistas sociais, conforme o exposto na seção 2.1.

É possível correlacionar a intermitência da pesquisa acerca do ensino de Sociologia ao caráter não obrigatório da disciplina entre 1961 e 1982 e à falta de legitimidade da educação como objeto sociológico no país. Em primeiro lugar, a quase ausência da disciplina desestimulava estudos e pesquisas. E, ademais, as temáticas da educação, da escola básica e do ensino continuavam *desvalorizadas* no campo da pesquisa social, bem como a atenção à formação de professores nos cursos de Graduação.

No entanto, a partir do decorrer da última década, determinadas condições possibilitaram a constituição da Sociologia escolar como campo de pesquisa: a crescente oferta da disciplina em diversas redes estaduais de ensino e a conquista de espaços acadêmicos de discussão e socialização de informações e conhecimentos. À medida que a disciplina foi recuperando seu lugar na escola

básica, foram aumentando também os trabalhos (artigos, livros, teses/dissertações) sobre os diversos termos que concernem sua oferta no cotidiano escolar e as instâncias de socialização de estudos e pesquisas sobre a Sociologia escolar. Não obstante, a legitimação do objeto no espaço acadêmico ainda é um *desafio* a ser enfrentado pelos pesquisadores do ensino de Sociologia na escola básica.

Um significativo marco na constituição do campo de pesquisa da Sociologia escolar é representado pela criação, em 2005, do Grupo de Trabalho de Ensino de Sociologia na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Desde então, sucederam-se eventos nacionais, regionais e locais sobre o objeto, com a apresentação de centenas de trabalhos. E possivelmente o mais relevante destes, por sua abrangência nacional e o quantitativo crescente de trabalhos apresentados e temáticas abordadas, é o *Encontro Nacional de Sociologia*, organizado bianualmente desde 2009 pelo Grupo de Trabalho Ensino de Sociologia da SBS. Abaixo, listo alguns desses encontros.

Quadro nº 5: Encontros sobre ensino de Sociologia realizados entre 2007 e 2013

<b>Ano</b>	<b>Encontro/Congresso</b>
2007	1º Seminário Nacional de Ensino de Sociologia da SBS, na Universidade de São Paulo – USP. 1º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia e Filosofia, organizado pelos sindicatos de Sociólogos e de Professores do estado de São Paulo.
2008	1º Seminário Nacional de Educação e Ciências Sociais da SBS, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. 1º Encontro Estadual sobre o Ensino de Sociologia – ENSOC, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.
2009	1º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia da SBS – ENESEB, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.
2010	2º Encontro Estadual sobre o Ensino de Sociologia – ENSOC, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.
2011	2º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia da SBS – ENESEB, na Universidade Federal do Paraná – UFPR.
2012	3º Encontro Estadual sobre o Ensino de Sociologia – ENSOC, na

	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.
2013	3º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia da SBS – ENESEB, na Universidade Federal do Ceará – UFC.

Com efeito, há uma crescente emergência da Sociologia escolar como objeto de estudos e pesquisas em diferentes instâncias. Por exemplo, de acordo com o levantamento coordenado por Ileizi Fiorelli Silva (2010), entre 1942 e 2009 foram desenvolvidos 90 (noventa) trabalhos sobre o ensino de Sociologia, entre artigos em periódicos e capítulos de livros. Segundo a autora, o número de trabalhos produzidos foi sendo elevada gradativamente no período entre 1996 e 2009 (Silva, 2010, p. 26). Com auxílio do Banco de Teses da CAPES<sup>6</sup>, chega-se a outras cifras significativas: 35 (trinta e cinco) dissertações e 2 (duas) teses voltadas à discussão de alguma questão relacionada ao ensino de Sociologia entre 1993 e 2011. Nos anos 1990, 5 (cinco) trabalhos de dissertação trataram do ensino de Sociologia. Na década seguinte, porém, este número aumentou para 26 (vinte e seis) dissertações e 2 (duas) teses.

Opto por fazer uma revisão de uma parcela selecionada do montante de trabalhos em torno da Sociologia escolar nos últimos dez anos, quando a pesquisa sobre este objeto torna-se mais recorrente e diversificada no país. Organizo tal período em duas etapas, tendo como marco divisório a Lei nº 11.684/08: de 2004 a 2008, período até a edição da Lei; e de 2009 a 2013, período no qual a disciplina está sendo oferecida em caráter obrigatório. No levantamento de fontes, procurei compreender se após a garantia legal da disciplina houve um aumento no número de estudos e pesquisas e a diversificação de enfoques temáticos, teóricos, conceituais e metodológicos. Considerarei como fontes, teses, dissertações, artigos publicados em periódicos qualificados pela CAPES e livros (obras completas).

Em consulta ao Banco de Teses da CAPES, foi registrado o número de 26 teses ou dissertações sobre ensino de Sociologia (expressão exata) entre 2004 e 2008, enquanto são identificáveis mais de mil trabalhos sobre Sociologia *ou* ensino. Em um levantamento de artigos através das palavras-chave “Sociologia”, “Ensino”, “Escola”, “Ensino de Sociologia” (expressão exata) e “Disciplina escolar de Sociologia” (expressão exata) no Portal de Periódicos da CAPES,

<sup>6</sup> Disponível em <www.capes.gov.br>. Acesso em 10 de Setembro de 2012.

considerando o período entre 2004 e 2013, foram encontrados somente sete artigos sobre “Ensino de Sociologia”, ao passo que sobre “Sociologia ou ensino” este número chega a 532 (quinhentos e trinta e dois) e sobre “Sociologia ou escola”, a 701 (setecentos e um). Por certo, o Portal da CAPES não visibiliza todas as revistas avaliadas por essa entidade. De modo que foi necessário ampliar os expedientes de coleta tendo em vista a identificação de um número maior de artigos. Para o qual, mantidas as mesmas palavras-chave, foi utilizado o Portal Google (“Google Acadêmico”), bem como o artifício da procura por mais trabalhos sobre o ensino de Sociologia na escola básica nas referências bibliográficas dos artigos encontrados previamente. Foram obtidos mais vinte e três artigos, considerando o período entre 2004 e 2013, totalizando um quantitativo de trinta artigos. Utilizando os mesmos expedientes de coleta, foram encontrados sete livros dedicados especificamente à Sociologia escolar.

Identificando o ano de publicação dos trabalhos obtidos, foi possível estabelecer o quadro representado pela Tabela nº 1, na qual a quantidade de teses/dissertações, os artigos e os livros publicados nos períodos 2004 a 2008 e 2009 a 2013 estão discriminadas.

Tabela nº 1: Produção sobre Ensino de Sociologia nos últimos dez anos

<b>Período</b>	<b>Teses/Dissertações</b>	<b>Artigos</b>	<b>Livros</b>
2004 – 2008	12	11	3
2009 – 2013	14	19	4
Total	26	30	7

De acordo com a Tabela nº 1, pode-se comprovar que a produção nacional acerca do ensino de Sociologia na escola básica foi ampliada após 2008, ano de edição da lei que prescreve a obrigatoriedade da disciplina. O incremento foi maior quanto aos artigos, com ampliação do quantitativo em aproximadamente 73% após 2008. Os dados apontam a continuidade do processo, iniciado nos anos 1990, de constituição do campo de estudos e pesquisas sobre a Sociologia escolar no país. Apenas entre 2004 e 2013, foram registrados 55 (cinquenta e cinco) trabalhos desenvolvidos, cifra significativa se for considerado o dado obtido por Silva (2010, p. 26) de noventa trabalhos nas mesmas instâncias entre 1940 e 2009.

Se lembrarmos de que centenas de trabalhos foram apresentadas nos Encontros Nacionais de Sociologia na Escola Básica e em outros congressos acadêmicos em torno do objeto, pode-se afirmar que se trata de um campo em expansão e legitimação.

Foi possível agrupar o quantitativo acima informado de cinquenta e seis trabalhos publicados entre 2004 e 2013 em quatro categorias, de acordo com suas questões e objetivos declarados: (1) História do ensino de Sociologia; (2) Formação e profissão docente em Sociologia na educação básica; (3) Currículo; e (4) Revisão de Literatura. Na primeira categoria, reúnem os trabalhos que tratam da gênese, dos sentidos, da trajetória da disciplina na escola básica e dos movimentos por sua obrigatoriedade. Na segunda, o desenvolvimento de processos de formação inicial e continuada em ensino de Sociologia, políticas de apoio à formação e ao exercício da docência e relatos de experiência docente e discente sobre o cotidiano das aulas de Sociologia. Na terceira, as políticas curriculares, o *conhecimento escolar*, as linguagens, materiais e métodos pedagógicos. Na última, a revisão da produção bibliográfica desenvolvida acerca da Sociologia escolar<sup>7</sup>. A partir da categorização proposta obteve-se uma visão panorâmica dos temas e dos problemas que tem perpassado o campo, quais deles tem sido mais enfatizados e menos enfatizados e como isto tem ocorrido.

Em “História do ensino de Sociologia”, estão trabalhos que problematizam o histórico das *instituições*, dos *movimentos* e dos *atores* comprometidos com a constituição e à legitimação da disciplina na escola básica. Quanto às instituições, destacam-se estudos sobre a constituição da disciplina de Sociologia no contexto da escola paranaense (Silva, 2006 e 2007; Santos, 2008), da escola normal pernambucana entre os anos 1920 e 1930 (Meucci, 2007) e do Colégio Pedro II (Guelfi, 2007; Soares, 2009). Destacam-se também iniciativas de elaboração de um mapa nacional dos processos de constituição da disciplina (Alves e Costa, 2006; Carvalho, 2004). Há, por outro lado, estudos que focalizam a construção de movimentos e a participação de atores específicos nos processos de constituição e legitimação da disciplina na educação básica, caso do balanço do histórico da Sociologia escolar e das campanhas de educadores e cientistas sociais por sua

---

<sup>7</sup> Insiro o trabalho de Handfas (2010) nesta categoria, por este se tratar de um exercício de revisão das teses e dissertações realizadas no país sobre o ensino de Sociologia na escola básica entre os anos de 1993 e 2010.

obrigatoriedade (Moraes, 2011; Romano, 2009; Souza, 2008) e da análise da atuação do antropólogo Gilberto Freyre à frente da escola normal de Pernambuco entre 1929 e 1930 (Meucci, 2005 e 2006).

Na categoria “Formação e profissão docente em Sociologia na educação básica”, estão agrupados trabalhos que abordem o desenho curricular de *cursos de licenciatura* em Ciências Sociais/Sociologia, incluindo suas articulações com o chão da escola, assim como *relatos de experiência* vivenciada por professores e alunos da escola básica sobre o cotidiano da disciplina. Foi perceptível uma recorrência de estudos empíricos acerca de experiências formativas na docência em Sociologia em diferentes contextos regionais do país: em São Paulo (Costa, 2009; Zan, 2011; Zanardi, 2009); em Minas Gerais, (Carvalho, 2011); no Rio Grande do Sul (Pavei, 2008); no Rio de Janeiro (Oliveira, 2007) e no Ceará (Almeida, 2012). Há também trabalhos que tratam sobre a formação de professores escolares de Sociologia de modo teórico e geral (Handfas e Teixeira, 2007; Moraes, 2007; Pereira, 2007). No que se refere a temas da experiência docente nas escolas, o cenário das produções também é diversificado, contando com registros de realidades de escolas e redes de ensino fluminenses (Caju, 2005; Handfas e Oliveira, 2009; Handfas e Maçaira, 2010); paulistas (Gobbi, 2012; Lopes, Camargo e Costa, 2011; Lennert, 2011); paranaenses (Eras, 2006; Carvalho, 2010; Lourenço, 2008); gaúchas (Mota, 2004); pernambucanas (Ferreira, 2012); cearenses (Cunha, 2009) e amapaenses (Amoras, 2010). Somente um estudo abordou as representações dos estudantes da escola básica: o trabalho de Reses (2004), na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Em “Currículo”, constam trabalhos que versam sobre *política* curricular, *linguagens*, materiais e métodos pedagógicos e *conhecimento escolar*. Há trabalhos que propõem análises de documentos curriculares atualmente em vigor como as DCNEM e os PCNEM (Casão e Quinteiro, 2012); as OCNEM (Gomes, 2007) e as Diretrizes Curriculares estaduais (Santos, 2012). Quanto a linguagens, materiais e métodos, observa-se uma diversidade de enfoques: análises e problematizações sobre as constituições e os usos de livros didáticos da disciplina (Brito, 2010; Coan, 2006; Meucci, 2008; Perucchi, 2009; Sarandy, 2004); sobre o emprego de tecnologias no ensino (Leodoro, 2009), bem como outros recursos (Chagas, 2009; Gobbi e Leite, 2011; Schrinemaekers e Pimenta, 2011). Takagi (2007), por sua vez, realiza uma ampla articulação entre análises dos documentos

curriculares federais voltados à Sociologia escolar, parte dos livros didáticos de Sociologia atualmente no mercado e representações sociais de professores da disciplina sobre essas fontes. Em “conhecimento escolar”, figuram os trabalhos de Oliveira (2010); Mendonça (2011); Stempkowski (2010) e Ferreira (2011). Por se tratarem de trabalhos sobre conhecimento escolar, a seguir vou analisá-los à luz da proposta teórico-conceitual do presente trabalho.

Oliveira (2010) aborda o processo de construção do saber sociológico escolar. A partir da ideia de transposição didática, o autor argumenta que o conhecimento escolar é instância na qual deve ser articulado o “conhecimento teórico com a situação didática em que ele ocorre (2010, p. 115)”, com vistas a possibilitar a construção do pensamento social crítico nos estudantes. Mendonça (2011), por sua vez, considera que a principal função da escola é a mediação entre os estudantes e o conhecimento, possibilitando a produção e a socialização de significados sobre a realidade. Neste particular, a Sociologia pode possibilitar a desnaturalização de fenômenos sociais, condição à democratização da sociedade. A autora observa que essa mesma escola está em crise na atualidade, visto que sua configuração impõe diversos obstáculos materiais e simbólicos ao alcance de seus objetivos sociais. Para Mendonça, a disciplina de Sociologia é um campo onde é possível se enfrentar tais obstáculos, através da recuperação do sentido da disciplina na escola e de seu conhecimento característico.

Nos trabalhos de Oliveira (2010) e Mendonça (2011) é perceptível uma defesa da relevância do conhecimento sociológico na formação básica do educando. Todavia, em nenhum momento das argumentações esse conhecimento foi problematizado e tratado como campo de disputas entre visões de mundo, ancoradas em diversos repertórios e experiências históricas, sociais e culturais. Esta, ao contrário, foi a preocupação de Stempkowski (2010) e Ferreira (2011), entre os quais foi comum o questionamento das racionalidades presentes no processo de constituição do saber sociológico escolar, articulado a abordagens empíricas de representações sociais de professores da disciplina. Porém, nos dois trabalhos foram incipientes as articulações do problema do conhecimento escolar com referenciais teórico-conceituais interculturais contemporâneos, incluindo aqueles que fundamentam a constituição de minha proposta de trabalho.

É no cenário da emergência da Sociologia como disciplina escolar obrigatória e da gradativa recorrência de estudos e pesquisas em torno desse

objeto no país que pretendo estruturar o presente trabalho. Mesmo diante de tal recorrência, considero como ainda *lacunar* o trato da questão da construção do conhecimento sociológico escolar em diálogo com estudos interculturais contemporâneos. Assim sendo, proponho a realização de estudo das representações sociais de professores de Sociologia sobre a questão, sob os referenciais teórico-conceituais interculturais e metodológicos apresentados no terceiro e no quarto capítulo deste trabalho.

### 3

## Educação Intercultural e Conhecimento Escolar

Neste capítulo, delinearei os referenciais teórico-conceituais deste trabalho, conforme apontado no primeiro capítulo. Esses referenciais são, a saber: (1) a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências de Boaventura de Sousa Santos e (2) a concepção de educação intercultural, com destaque aos estudos de Vera Maria Candau e Antônio Flávio Moreira sobre o conhecimento escolar. Pretendo discutir cada um desses dois conjuntos de referenciais respectivamente nas partes que compõem o capítulo.

### 3.1

#### **Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências e a perspectiva intercultural dos estudos de Boaventura de Sousa Santos**

Durante as reuniões do *Grupo de Estudos sobre o Cotidiano Escolar e Culturas* (GECEC) no segundo semestre de 2012, pude me aprofundar no pensamento social de Boaventura de Sousa Santos (1940 – ), importante sociólogo português contemporâneo. Santos é Doutor em Sociologia do Direito pela universidade estadunidense de Yale, Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, em Portugal, *Distinguished Legal Scholar* da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e *Global Legal Scholar* da Universidade de Warwick<sup>1</sup>, estas duas últimas instituições situadas nos Estados Unidos da América. Nas últimas duas décadas, o autor tem desenvolvido dezenas de estudos e pesquisas sobre Sociologia do Direito, globalização, emancipação, democracia e direitos humanos. Santos é, ainda, um dos idealizadores do Fórum Social Mundial, relevante espaço internacional de debates entre povos, comunidades e movimentos sociais de todas as partes do mundo.

Em meu juízo, o olhar crítico de Santos perante as *injustiças globais provocadas pela hegemonia do ocidente e de seus modos de ver o mundo* produz

---

<sup>1</sup> Cf. <[www.boaventuradesousasantos.pt](http://www.boaventuradesousasantos.pt)>. Página virtual acessada em 21 de novembro de 2013.

afirmações e propostas que são capazes de inquietar educadores/as a pensar, discutir e promover práticas de ensino e aprendizagem coerentes com a educação intercultural e a emancipação social.

Nos termos de Santos, a racionalidade ocidental é *indolente* (2002: p. 238; 2007: p. 26). Desde o ponto de vista deste autor, os modos de pensar ocidentais desperdiçam experiências sociais, passadas e presentes, caras a culturas não ocidentais. Em função disso, a razão ocidental estabeleceria os rumos da vida social em escala global com base em suas certezas indiscutíveis. Segundo Santos, a razão ocidental moderna “contraí o presente e expande o futuro” (2002: p. 239; 2007: p. 26), como mostrarei na sequência.

(A) Contração do presente

Através do dispositivo da *razão metonímica*, a razão ocidental moderna limita seu foco de visão da realidade social aos únicos objetos que julga dignos de atenção, produzindo uma série de não existências, representadas pelos pontos de vista produzidos por outras sociedades e culturas. Neste sentido, são cinco as formas de não existências produzidas pela modernidade ocidental, e elas seriam engendradas por cinco *monoculturas* (Santos, 2002: p. 247; 2007: p. 29), representadas no Quadro nº 7.

Quadro nº 6: As cinco monoculturas identificadas por Santos

<b>Monoculturas</b>	<b>O “outro” é visto como ... (Não-existências)</b>
Do saber e do rigor	Ignorante
Do tempo linear e progressivo	Atrasado (ou Residual)
Da naturalização das diferenças hierarquizadoras	Subalterno
Da escala dominante global	Descartável
Do produtivismo capitalista	Improdutivo

Fonte: Santos (2002 e 2007)

A razão metonímica desencadeia diferentes formas de desperdício de experiências sociais, como delineado no Quadro nº 6. Em primeiro lugar, identifica

os paradigmas científicos ocidentais como o único conhecimento rigoroso e confiável na gestão da vida social, declarando quaisquer outros conhecimentos, lógicas e epistemologias como formas de *ignorância*. No âmbito da razão metonímica, determina-se que a história tem um sentido linear e evolutivo, no qual as experiências de épocas posteriores são sempre declaradas mais desenvolvidas do que as anteriores, que são comumente concebidas como indicadores de *atraso* ou resíduos do passado. Além disso, a racionalidade ocidental concebe como algo natural que diferenças culturais sejam desenhadas apenas em termos de desigualdade e hierarquia, em termos de identidades *superiores* e *inferiores*. O Ocidente também compreende os fenômenos sociais por escalas espaciais globais e locais, onde determinadas experiências ocidentais são consideradas globais e alardeadas como hegemônicas ao redor do planeta, a despeito de outras experiências, que acabam *desprezadas* como assunto de interesse global. Por último, não credita qualquer valor a lógicas produtivas alternativas ao capitalismo, considerando-as modos de trabalho *improdutivo*.

No entender de Santos, a construção da justiça social passa pela crítica aos mecanismos pelos quais a razão ocidental moderna tem produzido as injustiças cognitivas, culturais e sociais discutidas acima. Esta crítica pressupõe a renovação da crítica das desigualdades e das exclusões sociais em todas as esferas da vida social. Para se criticar a razão ocidental *não* se pode continuar a operar *apenas* em seus limites temáticos e epistemológicos. É necessário se ampliar o escopo de dados sobre a realidade social para se buscar alternativas emancipatórias.

O presente é muito maior do que concebe a modernidade ocidental. E os efeitos das cinco monoculturas acima referidas podem ser respectivamente combatidos pelo trabalho que o autor denomina de *Sociologia das Ausências*: “uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como alternativa credível ao que existe (Santos, 2004, p. 786)”. E essa investigação é viabilizada pela ação de cinco ecologias, ou cinco formas de visibilização do que é declarado como não existente pela razão metonímica, quanto a saberes, temporalidades, diferenças, escalas espaciais e produtividades. Estas ecologias apresentam também apostas de superação das monoculturas da racionalidade ocidental, representadas pelo diálogo entre os referidos objetos existentes e não existentes, conforme se expõe no Quadro nº 7.

Quadro n° 7: As cinco ecologias propostas por Santos

<b>Ecologias</b>	<b>Apostas</b>
Dos saberes	Diálogo entre saberes e uso oportuno de todos eles
Das temporalidades	Diálogo entre temporalidades
Dos reconhecimentos	Identificação daquilo que nas diferenças não produz hierarquizações
Das “trans-escalas”	Articulação entre escalas e níveis espaciais
Das produtividades	Valorização de diferentes lógicas produtivas

Fonte: Santos (2002 e 2007)

No ponto de vista adotado por Santos, as culturas são incompletas e estão em permanente estado de construção. Não há, pois, uma cultura que ofereça respostas a todos as questões e problemas humanos. Neste sentido, tornar as ideias e padrões ancorados nas sociedades e culturas ocidentais é equivocada e, ademais, conduz a diversos desperdícios de contribuições às citadas questões e problemas. Conhecimentos alternativos, construídos em escalas espaciais e temporais não ocidentais, sejam eles urbanos, campestres ou indígenas, podem contribuir à democracia, aos direitos humanos e à preservação do meio ambiente. Há princípios produtivos não capitalistas que podem andar na contramão de injustiças sociais intensificadas pelo capitalismo, como a exploração da mão-de-obra urbana e rural, da excessiva concentração de capitais por oligarquias e da depredação ambiental promovida pelo modo de produção industrial nos últimos dois séculos. E de fato, poder-se-ia aprender também com culturas e povos não ocidentais que diferenças culturais podem existir sem necessariamente ser objetos de hierarquizações: homens não são superiores a mulheres, indivíduos de pele branca de indivíduos de pele negra etc.

(B) A expansão do futuro

Por meio da *razão proléptica*, a razão ocidental moderna dirigiria a vida

social em função de uma busca incessante pelo progresso. Como o progresso não tem limites na visão ocidental moderna, este futuro seria infinito, e não seria pensado e deliberado pelo conjunto das sociedades (Santos, 2002, p. 254). Propor outro futuro que não este, um futuro emancipatório, comumente é visto como objetivo utópico e incompatível com os eventos e as preocupações da vida cotidiana.

O futuro não está decidido. É preciso, pois, “contrair o futuro”. Neste sentido, Santos apresenta a *Sociologia das Emergências* (2002, p. 254; 2007, p. 37), expediente que permite a atores de diferentes sociedades e culturas a busca de pistas de alternativas futuras socialmente justas. Estas pistas já existem no presente, contudo estão em descrédito, uma vez que são ainda objetos pouco visíveis.

A ferramenta que pode viabilizar a Sociologia das Emergências é o trabalho de “tradução intercultural” (2002, p. 261; 2007, p. 39): um processo dialógico, em que duas ou mais culturas entram voluntariamente em inteligibilidade mútua, em movimentos que permitem identificar possibilidades de soluções e linhas de ação futuras favoráveis à justiça social. Essa específica forma de inteligibilidade é possibilitada por uma zona comum entre as culturas, viabilizada pelo compartilhamento de princípios de justiça em comum. Na perspectiva de Santos, a interculturalidade não é somente um processo relacional entre culturas, mas um processo dialógico entre povos empreendido em vista de sociedades mais justas.

Por certo, todas as instituições sociais são instâncias em que a tradução intercultural pode ser construída. Todavia, esta construção requer a construção de *subjetividades inconformistas e rebeldes* (Santos, 1996, p. 17), tomando o lugar das subjetividades predominantes hoje: passivas e omissas quanto às injustiças cognitivas e sociais que marcam o mundo contemporâneo. É neste ponto que a educação desempenha papel fundamental na construção de sociedades mais justas. Por certo, não é só no âmbito das instituições educacionais que subjetividades inconformistas e rebeldes podem ser desenvolvidas. Contudo, parcela significativa dessa construção ocorre em ambientes educativos em sentido estrito. Em vista deste papel, urge às instituições educativas reelaborarem seus saberes, valores e práticas em sentido compatível com as finalidades do projeto social emancipatório.

“A educação para o inconformismo deve ser ela mesma inconformista (Santos, 1996: p. 18).” Na busca por um futuro socialmente justo, os

conhecimentos a se ensinar e aprender devem ser conflituantes e suscitar *imagens desestabilizadoras* (idem: p. 17) de conflitos sociais passados e presentes. Imagens que, com efeito, abordem as experiências sociais desperdiçadas pela razão ocidental e os conflitos sociais, culturais e cognitivos desencadeados por esse processo. Essas imagens podem ser representadas por qualquer ideia, objeto, pessoa e/ou instituição que possam trazer às mentes tais experiências e conflitos. Neste momento, os/as estudantes poderiam enxergar que a experiência humana é muito maior do que alardeia o pensamento ocidental e que há outras alternativas democráticas possíveis e desejáveis às instituições políticas, econômicas e culturais atualmente vigentes.

No ensino de Sociologia, a imagem da monocultura do rigor da ciência moderna, segundo Santos (2002: p. 247; 2007: p. 29), poderia ser problematizada mediante um processo de crítica ao modo como comumente é contada a história das Ciências Sociais. Em conferência realizada em 2012, intitulada *Por que Epistemologias do Sul*<sup>2</sup>, o mesmo Boaventura de Sousa Santos questionou: “será que continuaremos a ensinar a nossos estudantes que a Sociologia originou-se a partir dos trabalhos de Comte, Durkheim, Weber e Marx?” Com esse questionamento, Santos nos mostra a necessidade de construir o conhecimento sociológico escolar a partir de referenciais mais amplos do que o pensamento social ocidental, como as epistemologias sociológicas africanas, exemplo fornecido na citada palestra. O papel do educador sociológico intercultural é fazer desse conhecimento um campo de debate entre sociologias (e antropologias e ciências políticas), construídas em diferentes contextos culturais. Propor algo semelhante a isso seria, certamente, algo desestabilizador do entendimento reiterado pelas academias sociológicas de que as Ciências Sociais, ou ao menos suas teorias mais divulgadas, foram desenvolvidas como discursos de explicação dos processos do capitalismo, do industrialismo e da burocracia, processos sociais estes que marcaram as transições de nações europeias como França, Alemanha e Gra-Bretanha do Antigo Regime à Modernidade, a partir do século XIX.

É verdade, entretanto, que Santos não se pronunciou quanto a possibilidades de viabilização de sua concepção de educação intercultural na construção do conhecimento escolar. Tais apontamentos podem ser conferidos em trabalhos de

---

<sup>2</sup> Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=ErVGiIUQHjM> >. Acessado em 09 de Janeiro de 2013.

estudiosos da educação escolar fundamentados em proposições similares às levantadas por Santos, conforme o exposto na próxima seção.

### 3.2

#### O conhecimento escolar como um campo intercultural

As interfaces entre a educação escolar e a diversidade cultural suscitam variados significados, interpretações e tendências. Trata-se de um vasto campo de polêmicas. Não pretendo aqui identificar e discutir todos os termos que compõem esse campo. Buscarei retirar algumas contribuições desse debate ao exercício de interlocução entre conhecimento escolar, educação intercultural e ensino de Sociologia.

Em linhas gerais, no debate contemporâneo entre educação escolar e diversidade cultural é possível identificar algumas tendências teóricas e políticas, variáveis de acordo com as formas como as diferenças culturais são compreendidas e administradas pelo sistema escolar.

Em uma primeira perspectiva, a diversidade cultural no cotidiano das instituições escolares é recorrentemente concebida como uma *inadequação*, ou mesmo até uma ameaça aos padrões culturais dominantes e estabelecidos nas rotinas das instituições educacionais, de nível superior ou básico. Não raro, a diferença cultural torna-se objeto de políticas de inclusão dos diversos sujeitos e grupos culturais aos citados padrões institucionais. Essas políticas se manifestam pela adoção de medidas *assimilacionistas*, que visam integrar os estudantes à cultura escolar estabelecida. Em outras palavras, busca-se a adesão de sujeitos à cultura hegemônica nessa instituição, mesmo que para tanto tais sujeitos tenham que abandonar seus repertórios culturais característicos (McLaren, 2000). Essas políticas são usualmente justificadas pela necessidade de prover oportunidades educacionais a todos os grupos socioculturais. Contudo, nesses expedientes nunca se discutem a forma assimilacionista pela qual essas oportunidades são criadas e as persistentes assimetrias políticas e econômicas entre as culturas.

Também são desenvolvidas, por outro lado, políticas de *segregação* dos diferentes grupos culturais em comunidades monoculturais. Neste ponto de vista,

considera-se que as culturas são riquezas sociais, isto é, verdadeiros mananciais de experiências, técnicas, conhecimentos e modos de produção originados em diferentes sociedades e culturas, em épocas diversas. Acredita-se que tais mananciais correm o risco de serem eliminados se estiverem em convívio com outras culturas. Assim, propõe-se que a única maneira de os proteger seria mantê-los encerrados em comunidades monoculturais, ou, dito de outro modo, em guetos culturais. Trata-se, portanto, de uma forma de *apartheid* social.

Certamente, a diversidade cultural é uma riqueza social. Porém, na concepção de uma terceira corrente compreensiva da diversidade cultural na educação escolar, a corrente intercultural, essa diversidade é um fenômeno propício à justiça, à garantia dos direitos humanos e à emancipação social. Neste ponto de vista, as iniciativas de inclusão e segregação de grupos acima destacadas revelam o perfil tradicionalmente etnocêntrico, autoritário e intransigente das instituições escolares. Compreende-se que esse perfil só colabora à intensificação dos conflitos culturais na sociedade, em níveis de violência simbólica e física. A despeito disso, é necessário que toda a sociedade empenhe-se em discutir e reivindicar políticas educacionais e processos escolares que venham a promover a convivência dialógica e mutuamente construtiva entre os variados grupos culturais existentes na sociedade. Com isso, seria possível construir uma cena social mais justa.

No entanto, seria possível argumentar que a interculturalidade já existe nas sociedades latino-americanas, visto que faz parte da construção histórico-social da região (Fleuri, 2002; García Canclini, 2004; Walsh, 2005). Penso que de modo algum esta concepção é equivocada. Por certo, as sociedades latino-americanas são marcadas por processos de hibridização cultural, sincretismo religioso e mestiçagem, envolvendo diversos repertórios culturais de origem europeia, africana, indígena e asiática. Porém, a interculturalidade, na perspectiva acima sintetizada, é proposta e processo no qual duas ou mais culturas entram em contato dialógico, em caráter de inteligibilidade e construção recíprocas. Relações entre culturas fazem parte do cenário social latino-americano há cinco séculos, mas relações interculturais dialógicas, mútuas, igualitárias e democráticas são ainda projetos a desenvolver em todas as esferas sociais nessa região. Nestes termos, a educação intercultural ainda é uma emergência, uma possibilidade futura que pode ser viabilizada no cotidiano escolar.

A viabilização da educação intercultural no dia-a-dia das escolas, contudo, não se trata de tarefa simples. Com efeito, no entendimento de teóricos como Vera Candau e Antônio Flávio Moreira, a escola básica

“sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização (Moreira e Candau, 2003, p. 161, grifo meu).”

A escola básica permanece a dirigir seus processos e rotinas de acordo com suas certezas e padrões e não aceita colocá-los em questão, mesmo diante da urgência apontada, a seguir, por Candau e Moreira (2008):

“abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que a (escola básica contemporânea) está chamada a enfrentar (Moreira e Candau, 2003 apud Candau, 2009, p. 49, grifo meu).”

A cada vez mais frequente convivência com as diferenças culturais traz à tona a necessidade da construção de uma escola intercultural, que abra espaços para a diversidade cultural e o *cruzamento de culturas* (Pérez-Gomez, 2001). A diversidade cultural não é questão que deva suscitar a inclusão de sujeitos e grupos aos cânones culturais escolares ou, até mesmo, a exclusão de sujeitos e grupos da vida escolar. A diversidade cultural, na perspectiva da educação intercultural exige que culturas sejam postas em contínua relação dialógica, baseada em compreensão e construção recíprocas entre as partes.

O desafio do cruzamento de culturas requer a construção de uma nova escola básica, em específico de uma escola que seja intercultural. Essa necessidade não apenas passa pelos contextos das retóricas políticas e teóricas. Passa também pela reestruturação da escola que hoje temos a partir da contínua interconexão de alguns esforços em meio a seus processos cotidianos característicos. E a construção do conhecimento escolar está dentre esses processos.

Nesse sentido, Candau e Moreira (2008) consideram imprescindível que educadores/as estejam dispostos a

“reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção (Candau e Moreira, 2008: p. 32)”.

Em outras palavras, não só prover conteúdos, saberes e conhecimentos é tarefa da escola básica. Cabe a ela, ainda, reescrever seus próprios saberes tendo em vista a diversidade cultural com que lida e a urgente demanda do diálogo entre culturas

que lhe é posto. Não se trata de tarefa fácil e de curto prazo, pois a escola e os atores escolares preferem continuar a operar em sua “zona de conforto”, em suas certezas indiscutíveis, mas é uma tarefa a ser desenvolvida nos processos e rotinas escolares.

Penso que a reescritura intercultural do conhecimento escolar passa por quatro movimentos articulados, que identificarei e discutirei a seguir.

#### (A) Visibilização das diferenças culturais

Diferenças culturais são riquezas a serem descobertas pelos estudantes. As tradições e valores ocidentais não são as únicas experiências humanas. Considerar como universais saberes relativos a sociedades e culturas ocidentais apenas leva ao desperdício não só de conhecimentos como também de experiências sociais e culturais, passadas e presentes, caras a povos não ocidentais. Nossa experiência escolar fornece incontáveis evidências de que este desperdício de fato se efetivou na escola básica contemporânea: os saberes constituídos no ocidente, principalmente aqueles considerados de cunho científico, é que marcam freqüente presença nos currículos escolares, não raramente sendo tratados por professores e estudantes como se estes fossem os únicos conhecimentos acumulados pela humanidade. Como Boaventura de Sousa Santos propõe, temos que “expandir o presente”, aumentando esse patrimônio com o acréscimo de diversas lógicas, epistemologias e conhecimentos relativos a experiências e referências culturais não ocidentais, através dos recursos denominados como “imagens desestabilizadoras” (Santos, 1996, p. 17).

#### (B) Valorização das diferenças culturais;

Diferenças culturais devem ser valorizadas no cotidiano escolar. O conhecimento escolar pode ser instância de identificação das contribuições dos diferentes repertórios culturais à humanidade e os processos que fizeram com que muitos desses repertórios acabassem deslegitimados ou, mesmo, ocultados nos currículos escolares. Os estudantes podem construir a ideia de que as diferenças culturais não podem ser objeto de hierarquizações. E de que nenhum conhecimento, inclusive aqueles originados no ocidente, pode requerer a primazia

de ser o único conhecimento digno de estudo, descartando assim qualquer contribuição que venha de um sistema de pensamento ancorado em sociedades e culturas não ocidentais.

(C) Construção de instâncias de diálogo entre culturas

Diferenças culturais devem ser postas em diálogo na escola. É preciso fazer do conhecimento escolar um *espaço de encontro dialógico* entre culturas, produtividades, escalas, epistemologias e sistemas de pensamento ancorados em diferentes sociedades, culturas, espaços e tempos. Destaca-se que nenhuma cultura pode ficar fora desse espaço ou ser a ele conduzido compulsoriamente e as oportunidades de manifestação devem ser iguais e equânimes para todas as culturas participantes (Galimberti, 2000; Walsh, 2005).

Não há como negar que tal empreendimento implica o questionamento e a transformação das lógicas escolares tradicionais quanto a espaços, tempos e linguagens pedagógicas (Candau, 2002a: p. 156). E isto requer a redefinição do conceito de aula. Ao invés de se constituir como um rito de transferência monolítica de conteúdos derivados de teorias científicas, nos espaços-tempos da sala de aula e do ano letivo, as aulas devem passar a ser processos de aprendizagens ativas e dialógicas, que se desenvolvem dentro e fora dos espaços e tempos da sala de aula e do ano letivo e através de vários formatos linguísticos acessíveis na contemporaneidade. Neste sentido, professores/as são chamados/as a rearranjar, em sentido intercultural, os métodos, linguagens e materiais pedagógicos empregados e os ambientes e horários em que desenvolvem suas propostas de ensino e aprendizagem.

(D) Fortalecimento dos movimentos pela expansão dos direitos de igualdade e diferença nas sociedades contemporâneas

A construção intercultural do conhecimento escolar, no sentido aqui adotado, não é processo que apenas se encerre no cotidiano das escolas. Tal processo pode constituir-se em um fator de capacitação de sujeitos e grupos capacitando-os à participação em diálogos e políticas democráticas fora dos muros da escola. Nos processos de ensino e aprendizagem, imagens das injustiças

cognitivas e socioculturais podem ser conhecidas e linhas de ação pela justiça social ser pensadas e discutidas. Estas linhas podem ser estendidas, por educadores e educandos, às agendas políticas da sociedade, suas instituições, movimentos e atores.

Em resumo, à luz da educação intercultural, a análise das origens históricas e sociais dos conhecimentos e de suas lógicas de legitimação, a formulação de diferentes pontos de vista de leitura e construção da realidade social e o constante diálogo entre eles são tópicos cuja presença, considero, é indispensável nos currículos. O cruzamento de culturas no âmbito do conhecimento escolar é, então, um desafio feito aos contextos de todas as disciplinas e áreas curriculares, incluindo a Sociologia.

Foram delineados neste capítulo, portanto, os referenciais teórico-conceituais da pesquisa. No próximo capítulo, serão expostos os referenciais metodológicos que nortearam o trabalho e relatados os procedimentos que possibilitaram a operacionalização da pesquisa.

## 4

# A Pesquisa de Campo: Natureza, Sujeitos e Estratégias Metodológicas

No presente capítulo, serão especificados os termos metodológicos da pesquisa, o que envolve tratar sobre sua natureza, seu campo e sujeitos características, bem como as estratégias de produção e análise de dados empregadas. Organizarei o capítulo em quatro seções. Na primeira, delinearei a natureza da pesquisa, em vista da questão e dos objetivos que a norteiam. Na segunda, demarcarei o campo onde a pesquisa ocorreu. Na terceira, explicitarei os critérios de seleção dos sujeitos participantes. Na última parte, serão relatados os processos de seleção e uso das estratégias metodológicas adotadas.

### 4.1

#### Natureza da Pesquisa

Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, uma abordagem metodológica que se justifica por se aprofundar “no mundo dos significados e das ações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias ou estatísticas” (Minayo, 1993, p. 21). Este fato é justificado pela natureza da questão norteadora da pesquisa, a saber: como os professores de sociologia lotados na escola básica compreendem as possibilidades de debates entre o saber sociológico escolar e as proposições da educação intercultural?

Foi considerada a concepção de representação social do sociólogo jamaicano Stuart Hall. Na ótica desse autor,

"representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzirem significados. Essa definição já carrega a importante premissa de que as coisas - objetos, pessoas, eventos do mundo - não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós - na sociedade, nas culturas humanas - que fazemos as coisas significarem o que significamos (Hall apud Candau e Leite, 2003: p. 951)."

Segundo Hall, as representações sociais são *significados* que os sujeitos constroem a respeito de instituições, processos, agentes, saberes e objetos, no decorrer de suas

experiências e atuações nos espaços e tempos sociais. Logo, em razão desse entendimento esta pesquisa foi composta por expedientes qualitativos de coleta e análise de dados que permitissem alcançar os objetivos enunciados no primeiro capítulo e reiterados abaixo:

1. Identificar as representações de professores de sociologia de escolas públicas de Niterói sobre as relações entre o conhecimento sociológico escolar vigente na escola básica brasileira e a proposta da educação intercultural e
2. Problematizar possibilidades de construção de currículos escolares sociológicos interculturalmente orientados no contexto de escolas da rede pública.

Neste capítulo, pretendo reconstituir o caminho que possibilitou o alcance dos objetivos acima enunciados. Nas próximas páginas, buscarei identificar o campo onde se desenvolveu a pesquisa, os critérios de seleção dos sujeitos participantes e as estratégias de coleta e análise de dados que viabilizaram a pesquisa.

## **4.2 Campo da Pesquisa**

A pesquisa ocorreu na rede estadual de ensino médio de Niterói, município situado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O município de Niterói divide-se em cinco regiões administrativas, conforme critério adotado pela Secretaria Municipal de Planejamento Urbanístico<sup>1</sup>. Nestes espaços, há 32 (trinta e duas) escolas da rede estadual de ensino médio. Tais escolas estão distribuídas pelas cinco regiões do município da seguinte maneira: 15 (quinze), na Região das Praias da Baía de Guanabara; 12 (doze), na Região Norte; 2 (dois), na Região de Pendotiba; 3 (três), na Região Oceânica; e nenhuma escola na Região Leste<sup>2</sup>. E, de acordo com dados obtidos

---

<sup>1</sup> Ver o mapa administrativo de Niterói na seção de anexos.

<sup>2</sup> Esses dados foram obtidos na página virtual da Secretaria Estadual de Educação – <[www.educacao.rj.gov.br](http://www.educacao.rj.gov.br)>.

junto às escolas, há 51 (cinquenta e um) professores de sociologia atuando em tais estabelecimentos.

Diante do cenário descrito, identifiquei o seguinte contraste: há um significativo quantitativo de escolas e professores/as de Sociologia atuando em escolas da rede estadual de ensino em Niterói, mas nenhuma das recentes pesquisas que abordam a temática da constituição ao conhecimento sociológico escolar baseou-se nas realidades escolares niteroienses. Escolhi, portanto, realizar a pesquisa em Niterói devido a essa lacuna.

Sendo a disciplina de Sociologia ofertada em caráter obrigatório apenas no ensino médio, levou-se em conta somente este nível de ensino. Optei como contexto a rede estadual de ensino médio por considerar esta como a rede que dispõe do maior quantitativo de estabelecimentos escolares, e, logo, de professores/as de Sociologia, em Niterói. Em razão dessa possibilidade, em tal rede considerei como possível o registro de um número maior de depoimentos sobre a construção intercultural do conhecimento sociológico escolar do que na rede particular de ensino médio.

### **4.3**

#### **Sujeitos da Pesquisa**

Do conjunto de 51 (cinquenta e um) professores de Sociologia atuantes na rede estadual de ensino em Niterói<sup>3</sup>, buscou-se selecionar para participação na pesquisa sujeitos que atendessem aos seguintes requisitos:

1. Ser licenciado/a em Ciências Sociais e
2. Atuar em escolas públicas estaduais de Niterói como Professor/a de Sociologia há pelo menos dois anos.

No quantitativo docente acima discriminado, nem todos os seus integrantes são formados em Ciências Sociais, uma vez que foi autorizado a licenciados em áreas afins, recentemente, ministrar a disciplina escolar de Sociologia na rede

---

<sup>3</sup> Dado obtido juntamente às Direções das 32 (trinta e duas) escolas da rede estadual de ensino em Niterói. A real quantidade de professores de Sociologia em atividade na citada rede é menor do que 51 (cinquenta e um), uma vez que, de acordo com alguns dos depoimentos registrados durante esta pesquisa, foi possível identificar a atuação de professores da disciplina em mais de uma escola estadual daquele município.

estadual de ensino<sup>4</sup>. Fatores deste processo podem ser os seguintes: a escassez de licenciados em Ciências Sociais na Região Metropolitana do Rio de Janeiro; o caráter ainda recente da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica e, logo, dos concursos para provimento de vagas de professor; e a alta evasão de docentes licenciados da carreira docente na rede estadual de ensino. Não pretendendo discutir estes processos neste trabalho, optei por professores licenciados em Ciências Sociais como sujeitos da pesquisa. Justifico a escolha por julgar estes os profissionais mais aptos a tratar sobre questões relativas ao conhecimento sociológico, um dos elementos fundamentais desta pesquisa. Com efeito, historiadores, geógrafos, filósofos ou pedagogos em atividade no ensino de Sociologia podem desenvolver, durante suas carreiras, habilidades e competências que os capacitem ministrar adequadamente aulas de Sociologia no ensino médio. Contudo, considero as seguintes palavras do Deputado Padre Roque Zimmermann (PT-PR) ao propor o Projeto de Lei nº 3.178/97 e a inclusão da disciplina nos currículos de ensino médio:

Dificilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos (Sociologia e Filosofia) pelas outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. Daí ser insatisfatório o texto da atual LDB.

No mesmo sentido da proposição acima enunciada, penso que são mais significativas as possibilidades de que a Sociologia cumpra seus papéis centrais na educação básica<sup>5</sup> sendo uma disciplina ministrada por especialistas no pensamento social do que por especialistas em áreas disciplinares afins.

A experiência mínima de dois anos no magistério estadual em Sociologia foi outro critério adotado. Por certo, não é de imediato que os professores podem conhecer e formular um juízo crítico sobre os processos, as funcionalidades e os atores que compõem a cultura escolar. E quanto maior for o tempo de vivência em tal estrutura, de mais referenciais esses sujeitos disporão nesse sentido. Todavia, para os fins desta pesquisa, decidi estabelecer como *dois anos* o período no qual os professores supostamente estariam habilitados a produzir seus juízos sobre seu

---

<sup>4</sup> Segundo o Parecer nº 134/2010 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, foi autorizado, pelo prazo de dois anos, que os licenciados em História e Geografia que comprovarem 120h de aulas em Sociologia ou áreas afetas e licenciados em Pedagogia portadores de diploma de curso de Especialização (360h) em área afeta à Sociologia, pudessem ministrar aulas de Sociologia na rede estadual de ensino médio.

<sup>5</sup> Segundo as Orientações Curriculares Nacionais, estes papéis correspondem ao desenvolvimento do estranhamento e da desnaturalização dos fenômenos sociais (Brasil, 2006, p. 107). Em outras palavras, estes movimentos constituem-se no modo sociológico de pensar.

cotidiano profissional, especificamente a construção do conhecimento sociológico escolar. Considerei eventuais condições que poderiam reduzir a amostra de sujeitos, inclusive a níveis que poderiam inviabilizar a pesquisa, como o conjunto de professores de Sociologia não licenciados em Ciências Sociais em atuação na rede estadual de Niterói e os profissionais recentemente admitidos no magistério estadual após os diversos processos seletivos organizados pela SEEDUC/RJ desde 2007. Fixando em dois anos de exercício no magistério estadual em Sociologia como critério seletivo, penso que um significativo quantitativo de sujeitos poderia ser selecionado, possibilitando o desenvolvimento da pesquisa.

Foi, então, abordado todo o quantitativo docente em Sociologia atuante na rede estadual de ensino niteroiense, sendo selecionados para entrevista aqueles sujeitos que atendessem aos requisitos acima especificados. Esta condição se tornou evidente após a aplicação de uma ficha de dados a cada professor/a abordado/a, conforme o modelo anexado ao final deste trabalho. Ao todo, foram entrevistados 11 (onze) sujeitos, número definido conforme os termos expostos na seção 4.4.1.2.

Nesse processo, não foi possível entrevistar professores/as atuantes em escolas de todas as Regiões Administrativas de Niterói que satisfizessem os critérios seletivos estabelecidos. Foram selecionados docentes atuantes nas regiões das Praias da Baía e Norte. Nas regiões Leste, Pendotiba e Oceânica, mediante o preenchimento da ficha de dados incluída na seção de anexos foram identificadas condições incompatíveis com os critérios definidos, como docentes da disciplina não licenciados em Ciências Sociais e/ou que exercem o magistério há menos de dois anos.

#### **4.4 Estratégias Metodológicas**

Foram adotadas três estratégias de produção e análise de dados: (1) a técnica da triangulação de dados; (2) entrevistas individuais semiestruturadas; e (3) análise documental. Esta seção será organizada em três partes, respectivamente nas quais serão abordados os processos de seleção e utilização de cada uma dessas estratégias.

#### 4.4.1 A Técnica de Triangulação de Dados

Com a finalidade de obter e analisar o maior escopo de dados que permitam alcançar os objetivos da pesquisa, utilizei a técnica da *triangulação de dados* (Minayo, 1993; Triviños, 1987). Considero que essa técnica permite abranger um grande conjunto de dados pertinentes ao problema em estudo.

Na triangulação de dados,

“(...) nosso interesse deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos *Processos e Produtos centrados no sujeito*; em seguida, aos *Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade* e, por último, aos *Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito* (Triviños, 1987, p. 12-13, grifo meu e itálicos do autor)”.

Como “Processos e Produtos centrados no sujeito”, Triviños (1987) identifica as ideias, percepções e comportamentos dos sujeitos de pesquisa, itens registrados pelo pesquisador através de entrevistas, questionários, observações e análises documentais. Os “Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade” podem ser tanto os documentos oficiais que regulam a conduta do sujeito em determinado grupo, instituição ou estabelecimento, quanto documentos estatísticos e/ou fotográficos que representam sua atuação nesses âmbitos. São, com efeito, objetos típicos de análise documental. Por último, os “Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito” correspondem aos termos da estrutura socioeconômica e cultural no qual a atuação do sujeito se insere.

Em face dos objetivos da pesquisa, os três elementos do triângulo heurístico proposto por Triviños (1987) são respectivamente representados pelos seguintes termos: (1) as representações sociais dos professores/as de Sociologia atuantes na rede estadual de ensino médio em Niterói sobre a construção intercultural do conhecimento sociológico escolar; (2) os conteúdos de documentos curriculares federais e estaduais atinentes ao ensino médio e à disciplina de Sociologia e (3) os referenciais teórico-conceituais pontuados no capítulo terceiro.

Em vista da natureza desses termos, utilizei os métodos da *entrevista* e da *análise documental*, sob os fundamentos e especificações expostas nos itens 4.4.1

e 4.4.2. Na análise de dados, articulei os depoimentos mais representativos em cada categoria construída a partir das entrevistas com os conteúdos dos documentos curriculares federais e estaduais selecionados e os referenciais teórico-conceituais apresentados no terceiro capítulo. Esta articulação possibilitou-me alcançar os objetivos da pesquisa. Este processo será detalhadamente reconstituído no capítulo quinto.

#### **4.4.2** **Entrevistas individuais semiestruturadas**

O uso de entrevistas em pesquisas qualitativas é justificado por Duarte (2004) do seguinte modo:

“Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos delimitados, em que conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (...) elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil de obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004: p. 215, grifo meu).”

Devido ao exposto por Duarte (2004, p. 215), considerei a entrevista o recurso mais adequado à consecução dos objetivos da pesquisa. O artifício da entrevista possibilita uma visão abrangente do universo de representações sociais de professores/as de Sociologia atuantes na rede estadual de ensino médio, no município de Niterói, em específico de suas visões e crenças sobre a construção intercultural do conhecimento sociológico escolar. Como apontado nos capítulos 2 e 3, a educação intercultural é ainda uma questão lacunar nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia e nos programas curriculares da disciplina. Porém, é possível supor que os/as professores/as tenham formulado concepções e práticas propositivas em torno da elaboração do saber sociológico escolar durante sua formação docente e seu exercício do magistério na educação básica, e que nestas concepções e práticas a educação intercultural ocupe algum lugar. Através do método da entrevista, pode-se obter um acesso mais fácil e rápido a indícios dessas representações. Assim sendo, optei pela utilização de entrevistas na pesquisa.

Foram realizadas *entrevistas individuais semiestruturadas*. A escolha por entrevistas individuais deveu-se ao fato de que grande parte das escolas estaduais de Niterói conta com apenas um professor de Sociologia, o que impossibilitou a execução de entrevistas coletivas, visto que para mim não seria possível reunir docentes de escolas diferentes com essa finalidade. E a preferência por entrevistas semiestruturadas foi determinada pelos processos de observação do cotidiano de escolas estaduais do citado município e de realização de entrevistas-teste com sujeitos aptos a participar da pesquisa, conforme relato na sequência.

A abordagem dos sujeitos da pesquisa ocorreu através de caminhos que denomino como *burocráticos* e *não burocráticos*. Considero como caminho burocrático o processo de ingresso nos estabelecimentos escolares da rede estadual em Niterói e, por conseguinte, de abordagens dos sujeitos da pesquisa sob a autorização das autoridades educacionais competentes: a Coordenadoria “Baixadas Litorâneas” da SEEDUC/RJ e as Direções e Coordenações Pedagógicas das respectivas escolas. Por outro lado, identifico como não burocráticas aquelas vias nas quais as entrevistas com os/as professores/as entrevistados/as foram obtidas mediante contatos diretos ou indiretos com estes/as profissionais e sem quaisquer negociações com as citadas autoridades.

No último mês de março, estabeleci contatos com a Coordenadora Pedagógica da Coordenadoria “Baixadas Litorâneas” da SEEDUC/RJ. Enviei à Coordenadoria “Baixadas Litorâneas”, aos cuidados da citada Servidora, documento de solicitação do acesso às dependências de todas as escolas estaduais de Niterói. Uma vez autorizado o acesso às citadas escolas em abril, iniciei o processo de visitação às escolas estaduais, com vistas a obter a adesão de professores/as de Sociologia à pesquisa. Nas visitações, também seria possível observar aspectos do cotidiano escolar que sejam relacionados à questão e aos objetos da pesquisa e, assim, elaborar um roteiro de entrevista.

Inicialmente, visitei duas escolas estaduais em abril, uma delas situada na Região das Praias da Baía, e uma na Região Norte do município. Visitei a primeira escola em uma sexta-feira à noite, pouco antes do início de uma aula de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos. A segunda escola foi visitada em uma tarde de quinta-feira, quando não havia aulas de Sociologia em andamento. Para obter acesso às instalações desses estabelecimentos, apresentei às suas

Direções o documento de autorização de acesso expedido pela Coordenadoria “Baixadas Litorâneas”.

Durante as visitas, procurava registrar o que observava em uma caderneta. Em períodos de quarenta minutos, observei as condições materiais das escolas e algumas de suas práticas características. As escolas da Região das Praias da Baía contam com instalações e recursos tecnológicos em bom estado de conservação, ao contrário da escola da Região Norte. E, nesses contextos escolares, identifiquei a presença de marcadores de diversidade cultural – gênero, étnico-racial, sexual, religioso, geracional, comunidades de referência – e de algumas interações conflituosas e amistosas entre referenciais culturais em seus espaços e tempos. Na escola da Região das Praias da Baía, foi marcante a convivência amistosa entre sujeitos de perfis diferentes em termos como comunidade de referência, geração, gênero e identidade étnico-racial. Porém, no colégio da Região Norte, identifiquei a existência de conflitos de ordem étnico-racial e religiosa e a ocorrência de um ato de indisciplina de uma estudante do ensino fundamental perante seu professor. No entanto, certamente, as observações empreendidas não autorizavam conclusões sobre os modos como as diferenças culturais se relacionam no âmbito da Sociologia escolar e são administradas pelos/as professores/as aptos à participação na pesquisa. Era necessário, para isso, que essas questões fossem abordadas em entrevistas com os citados sujeitos, dirigidas por um roteiro.

A partir das visitas às duas escolas, construí um roteiro de entrevista entre o final de abril e o início de maio. O roteiro foi composto por dezenove perguntas, distribuídas por quatro blocos de assuntos, versando sobre: (1) Experiência Profissional; (2) Pensamento Sociológico; (3) Conhecimento Escolar e (4) Currículo. Busquei abordar temáticas pertinentes à questão e aos objetivos da pesquisa, como o histórico dos sujeitos entrevistados como estudantes de Ciências Sociais e professores de Sociologia na educação básica e os significados que construíram neste processo sobre as relações entre conhecimento sociológico, diversidade cultural e a construção do saber sociológico escolar.

No mês de junho, retornei aos dois colégios visitados. Em cada um desses estabelecimentos, entrevistei, como teste, um professor de Sociologia que atendesse aos requisitos da pesquisa, condição identificada mediante o preenchimento da ficha de dados constante da seção de anexos. Contudo, foi

comprovada a necessidade da reelaboração do roteiro de entrevista durante os processos de realização e análise das entrevistas. Esses processos mostraram que o roteiro inicialmente proposto era bastante extenso. Em razão do limitado tempo de que dispunham para a concessão das entrevistas, as respostas dos/as professores/as às perguntas dos últimos dois blocos do roteiro acabaram por ser breves e não exploraram a fundo os temas abordados. Identifiquei também que as entrevistas se assemelharam a questionários de perguntas e respostas diretas. As declarações dos sujeitos ficaram limitadas às temáticas abordadas nas questões. Desta forma, possivelmente muitas representações sociais dos sujeitos sobre a construção intercultural do conhecimento sociológico escolar não foram explicitadas no decorrer das entrevistas.

De fato, a pesquisa poderia ser melhor empreendida se as entrevistas fossem desenvolvidas conforme a concepção de Triviños (1987, p. 152), enunciada abaixo:

“a entrevista semi-estruturada (sic) mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada (sic) (...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade, tanto dentro de uma situação específica como de situações maiores (Triviños, 1987, p. 152, grifo meu)”.

Ou seja, a entrevista semiestruturada possibilita um equilíbrio entre os interesses de pesquisa e a explicitação e discussão de um amplo conjunto de fatos/processos que o sujeito julgue relevante, favorecendo assim a coleta e a análise de um conjunto mais amplo de dados do que em entrevistas estruturadas, semelhantes a questionários.

Compreendendo a natureza da entrevista semiestruturada segundo Triviños (1987, p. 152), elaborei um novo roteiro de entrevista, que pode ser consultado na seção de anexos. Na construção desse roteiro, conservei os quatro blocos componentes do roteiro inicialmente elaborado. Porém, ao invés de perguntas fixas, o roteiro teria *tópicos de debate* correlacionados aos objetivos da pesquisa e distribuídos pelos quatro blocos da entrevista. Nas entrevistas, seria minha responsabilidade abordar tais tópicos, sem que para isso tivesse que fazer perguntas previamente estabelecidas. Nestes termos, minha proposta era desenvolver as entrevistas nas quais o/a entrevistado/a teria liberdade de explorar os tópicos de debate que julgasse mais relevantes.

Assim sendo, no começo de agosto reiniciei as visitas aos estabelecimentos escolares estaduais de Niterói com vistas a entrevistar sujeitos considerados como aptos a colaborar com a realização da pesquisa. Nessa época, foi possível desenvolver duas entrevistas, ambas em escolas não antes visitadas. A primeira entrevista ocorreu em uma escola situada na Região Norte, e a segunda, em escola localizada na Região das Praias da Baía.

Todavia, durante a mesma semana das duas primeiras entrevistas iniciou-se a greve do professorado da rede estadual de ensino, com ampla adesão da categoria na Região Metropolitana do Rio de Janeiro até a terceira semana de outubro<sup>6</sup>. Nesse período, não foi possível encontrar docentes de Sociologia em atuação nas escolas estaduais niteroienses. Em vista disso, tornou-se necessário adotar métodos alternativos de abordagem dos sujeitos da pesquisa e espaços de realização das entrevistas.

Considero a greve dos professores da rede estadual de ensino como o *divisor de águas* do processo de coleta dos depoimentos docentes: até tal evento, apenas havia percorrido a chamada via burocrática para lograr a realização das entrevistas. A partir de então, foi preciso buscar as vias não burocráticas, como referido no início desta seção. Neste sentido, até a primeira semana de setembro estabeleci contatos diretos e indiretos com professores/as de Sociologia atuantes na citada rede. Através de correio eletrônico e/ou redes sociais virtuais, negocieei a concessão de entrevistas com professores/as que haviam sido meus colegas nos cursos de Graduação em Ciências Sociais ou de Especialização em Ensino de História e Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense. Neste processo, obtive a concordância de quatro professoras que atendiam aos requisitos da pesquisa. Paralelamente, entrevistei mais cinco professores/as de Sociologia atuantes na rede estadual de ensino em Niterói por meio de indicações de terceiros – professores e alunos ativos e egressos de Graduação e Pós-Graduação da citada instituição superior de ensino. As entrevistas obtidas através do caminho não burocrático ocorreram em locais previamente combinados, como praças públicas e espaços da Universidade Federal Fluminense – exceto a nona entrevista, que aconteceu na escola onde trabalha o professor entrevistado.

---

<sup>6</sup> Disponível em <<http://oglobo.globo.com/rio/apos-dois-meses-meio-acaba-greve-dos-professores-estaduais-10525750>>. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

Após obter a concordância dos professores na participação na pesquisa, solicitei que preenchessem a ficha de dados presente na seção de anexos. Tendo sido observados os requisitos de seleção dos sujeitos da pesquisa<sup>7</sup>, solicitei a gravação das entrevistas. Informei aos entrevistados os assuntos da entrevista para que se sentissem à vontade. Garanti-lhes o anonimato da entrevista, a submissão do registro à escuta do entrevistado para que este julgue se esta corresponde de fato ao que enunciou durante a entrevista, bem como o envio da transcrição de seu depoimento por correio eletrônico. Assegurei-lhes que a entrevista seria interrompida quando solicitassem. Todos/as entrevistados/as declararam que não viam motivos para não gravar qualquer passagem de seus depoimentos e que, em face de compromissos pessoais, pediram somente o envio da transcrição, o que foi cumprido cerca de uma semana após cada entrevista.

As entrevistas duraram entre vinte e quarenta minutos, sendo todas elas gravadas por mim sem o auxílio de terceiros. Após cada entrevista, registrei em folhas avulsas minhas impressões sobre o contexto no qual ela ocorria e o comportamento não verbal do entrevistado. Todas as entrevistas ocorreram em locais onde havia passagens de terceiros. Nestas condições, sete das onze entrevistas sucederam-se sem interrupções de qualquer natureza<sup>8</sup>. Houve, porém, três professores<sup>9</sup> que foram interpelados por algum transeunte enquanto o depoimento era registrado. Nesses casos, as entrevistas e as gravações foram interrompidas, sendo retomadas instantes mais tarde. E em uma entrevista<sup>10</sup>, o docente pediu que parasse a gravação enquanto declarava seu parecer sobre o Currículo Mínimo de Sociologia – SEEDUC/RJ. Contudo, o mesmo professor aceitou gravar esse parecer após o término da entrevista. Em geral, os sujeitos da pesquisa pareciam dispostos a registrar detalhadamente seus pontos de vista sobre os tópicos abordados. No entanto, na abordagem de um específico assunto os/as professores/as mostravam-se constrangidos: *o relato sobre conflitos vivenciados/presenciados por eles no cotidiano escolar*. Alguns professores/as buscavam negligenciar o trato desse assunto. Outros docentes, por sua vez, pausavam seus depoimentos, até emitir declarações sobre os conflitos. Nessas circunstâncias, eu procurava retomar esse tema por outras palavras, quando os/as

---

<sup>7</sup> Ver seção 4.3.

<sup>8</sup> Casos da segunda, quarta, quinta, sétima, oitava, nona e décima entrevistas.

<sup>9</sup> Estiveram nessa condição a terceira, a sexta e a décima primeira entrevista.

professores não queriam tratar do assunto. Mesmo quando registravam suas declarações, insistia na abordagem desse tema, pedindo-lhes que descrevessem mais detalhadamente os conflitos culturais escolares que vivem/presenciam. Com essas intervenções, foi possível registrar um significativo conjunto de representações sociais sobre tais conflitos.

Mediante os esforços relatados, até a primeira semana de setembro foi possível executar a coleta de mais nove depoimentos docentes. Nesse momento, recorrências eram evidentes em todos os tópicos de debate do roteiro. Assim, optei pelo término da coleta de depoimentos.

Penso que as modificações impressas no desenho do roteiro de entrevista possibilitaram o registro de depoimentos mais detalhados sobre os tópicos referentes à construção da questão e dos objetivos da pesquisa do que o identificado após as entrevistas-teste. Foi possível listar as declarações mais recorrentes e menos recorrentes nos depoimentos em cada tópico de debate componente dos quatro blocos temáticos do roteiro de entrevista. E cada uma dessas declarações foi considerada como uma categoria de análise. Em outubro, escolhi os três depoimentos mais representativos em cada tópico de debate do roteiro. Defini como mais representativos em cada tópico de debate aqueles depoimentos que satisfizessem as seguintes condições: (1) a existência da categoria de análise mais recorrente no tópico de debate examinado e (2) o maior número de categorias de análise identificadas nesse mesmo tópico de debate. Após estes procedimentos, realizei a análise dos depoimentos selecionados em articulação com os conteúdos dos documentos curriculares analisados seção 4.4.3 e os referenciais teórico-conceituais da pesquisa, alcançando assim os objetivos da pesquisa.

#### **4.4.3 Análise documental**

“(...) nosso interesse deve estar dirigido (...) aos *Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade* (...)”(Triviños, 1987, p. 13, grifo meu e itálico do autor)”.

---

<sup>10</sup> Caso da primeira entrevista realizada.

Em função da questão e dos objetivos da pesquisa, os documentos que podem fornecer dados sobre o *meio* onde os sujeitos da pesquisa atuam e constroem suas representações sociais são as diretrizes curriculares de ordem federal e estadual válidas ao ensino médio e à disciplina de Sociologia. Assim sendo, analisei as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais – “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” (PCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais – “Sociologia” (OCNEM) e o Currículo Mínimo de Sociologia SEEDUC/RJ.

Com efeito, através da análise documental seria possível identificar interlocuções entre os conteúdos dos documentos curriculares federais e estaduais acima citados e as representações sociais dos sujeitos entrevistados sobre a construção intercultural do conhecimento sociológico escolar. E outros pontos de vista acerca dessa construção poderiam ser problematizados a partir da leitura crítica desses mesmos documentos.

Busquei o respaldo à análise do *corpus* documental selecionado na obra de Cellard (2008). Segundo esse autor, todo documento deve ser analisado em duas etapas: (1) fase preliminar, na qual são identificados o/s autor/es, o contexto, a confiabilidade, a natureza e a lógica interna do documento; e (2) fase de leituras e releituras do conteúdo documental tendo em vista os interesses de pesquisa. Nesta perspectiva, é possível tanto compreender os aspectos formais e contextuais do documento quanto conhecer o ponto de vista de seu/s autor/es quanto à educação intercultural.

O Quadro nº 8 mostra os cinco aspectos a serem preliminarmente identificados nos documentos.

Quadro nº 8: Os critérios de análise documental preliminar propostos por Cellard

<b>Aspectos</b>	<b>Itens a identificar</b>
O/s autor/es	As instituições, grupos e/ou atores que elaboraram o documento.
O contexto	Os referenciais históricos, sociopolíticos e socioculturais da produção do documento.
A confiabilidade	A validade do documento.
A natureza	A forma discursiva do documento.

A lógica interna	As partes, as teses e conceitos principais do documento.
------------------	--

Procedi, então, à análise preliminar das DCNEM, dos PCNEM, das OCNEM e do Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ conforme as cinco categorias acima delineadas, como apontam os Quadros nº 9, 10, 11 e 12.

Quadro nº 9: Análise preliminar das DCNEM

Aspectos	Itens identificados
O/s autor/es	A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, formada por especialistas e professores do ensino médio.
O contexto	Os ideários do conhecimento como elemento decisivo de inclusão social, da educação como “direito de todos” (Constituição Federal, Art. 205) e da Reforma Curricular do ensino médio empreendida pelo Ministério da Educação, a partir da Lei nº 9.394/96 <sup>11</sup> .
A confiabilidade	Documento homologado pelo Ministro da Educação.
A natureza	Texto estruturado conforme as regras de configuração de normas e atos legais (Cf. Lei Complementar nº 95/98).
A lógica interna	Documento composto por quinze artigos: (Arts. 1º, 2º e 4º) a importância do documento frente às finalidades do ensino médio prescritas na Lei nº 9.394/96; (Arts. 3º e 5º) os valores estéticos, políticos e éticos da organização curricular, escolar e pedagógica; (Arts. 6º a 9º) os princípios da Identidade, da Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e da Contextualização; e (Arts. 10º a 15º) a organização da base nacional comum do ensino médio em áreas de conhecimento,

<sup>11</sup> Como aponta o seguinte trecho da Lei nº 9.394/96: “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Art. 35 da Lei nº 9.394/96)”.

	dentre elas as Ciências Humanas e suas Tecnologias (Art. 10º, III). O tratamento das Ciências Sociais é interdisciplinar <sup>12</sup> (Art. 10, inciso III, § 2, b), em observância ao inciso III do Art 36 da Lei nº 9.394/96 <sup>13</sup> .
--	---

Quadro nº 10: Análise preliminar dos PCNEM

<b>Categorias</b>	<b>Comentários</b>
O/s autor/es	A Secretaria de Educação Básica do MEC, em debate com especialistas e professores da educação básica de todo país.
O contexto	Conformidade com as finalidades do ensino médio pontuadas pela Lei nº 9.394/96 e as definições doutrinárias das DCNEM.
A confiabilidade	Documento oficialmente publicado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.
A natureza	Texto de natureza prescritiva, estruturado semelhantemente a trabalhos acadêmicos (livros, artigos etc.).
A lógica interna	Documento dividido em três volumes interdisciplinares: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Este último volume delinea os conteúdos temáticos, conceituais e teóricos e as competências/habilidades que devem desenvolvidas no ensino médio no que toca os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia. Os apontamentos relativos aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política são reunidos em um único capítulo, composto pelas seguintes partes: (1) “Por que ensinar Ciências Sociais”, quando se justifica a presença dessas ciências na educação escolar; (2) “O que e como ensinar em

<sup>12</sup> Este tratamento foi ratificado em 2001 por veto presidencial ao projeto de lei que visava garantir a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as redes de ensino médio no país.

<sup>13</sup> No texto original do inciso III do Art 36 da Lei nº 9.394/96, é declarada a necessidade de que o educando de ensino médio demonstre, ao final desse nível de ensino, “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

	Ciências Sociais”, discutindo sobre conteúdos de ensino e aprendizagem necessários e (3) “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política”.
--	---

Quadro nº 11: Análise preliminar das OCNEM

<b>Categorias</b>	<b>Comentários</b>
O/s autor/es	Comissões disciplinares de especialistas delegadas pela Secretaria de Educação Básica do MEC. Grupos multidisciplinares de trabalho editaram volumes interdisciplinares do documento (os mesmos dos PCNEM).
O contexto	Conformidade com as prescrições legais da LDB de 1996 e das DCNEM. Todavia, as OCNEM marcaram o início de um movimento de ruptura com o tratamento interdisciplinar das Ciências Sociais, em favor da perspectiva da disciplina específica de Sociologia.
A confiabilidade	Documento validado pela Secretaria de Educação Básica do MEC.
A natureza	Texto de natureza prescritiva, estruturado semelhantemente a trabalhos acadêmicos (livros, artigos etc.).
A lógica interna	Divisão em volumes interdisciplinares, os mesmos dos PCNEM. O texto das OCNEM de Sociologia inclui-se no volume destinado às “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, sendo composto pelas seguintes partes: “Introdução”; (1) “Sociologia no Ensino Médio”, (1.1) “Pressupostos metodológicos”, (1.2) “A pesquisa sociológica no ensino médio”, (1.2.1) “Práticas de ensino e recursos didáticos”; (2) “À guisa de conclusão”. Na Introdução, é narrado o intermitente histórico da disciplina na educação básica brasileira e desenvolvida argumentação favorável à sua importância na formação discente, com ênfase nas atitudes do estranhamento e da desnaturalização dos fenômenos sociais. Em “Sociologia no ensino médio”, são discutidas

	possibilidades de configuração do currículo em eixos teóricos, conceituais e temáticos, e propostas práticas de ensino e aprendizagem.
--	--

Quadro nº 12: Análise preliminar do Currículo Mínimo de Sociologia da SEEDUC/RJ

<b>Categorias</b>	<b>Comentários</b>
O/s autor/es	Comissões compostas por professores da rede estadual <sup>14</sup> , sob a coordenação de algum professor doutor de universidades públicas localizadas no estado. Foi facultada aos docentes da rede a explicitação de comentários, necessidades e sugestões em um espaço virtual de debate <sup>15</sup> .
O contexto	Conformidade com as finalidades do ensino médio, as definições das DCNEM e as prescrições dos PCNEM e das OCNEM. Documento é editado depois da Lei nº 11.684/08 e a garantia da disciplina de Sociologia no ensino médio.
A confiabilidade	Documento validado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.
A natureza	O documento reúne textos introdutórios estruturados sob as regras de elaboração de trabalhos acadêmicos e listas de competências/habilidades a alcançar na disciplina de Sociologia no ensino médio.
A lógica interna	O Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ é composto por três partes: a primeira, de caráter fixo, é denominada como “Apresentação”, foi elaborada pela coordenação pedagógica da SEEDUC/RJ; a segunda, intitulada “Introdução”, foi escrita por comissão designada pelo citado órgão estadual para a elaboração do volume referente a cada disciplina; e a terceira parte, por sua vez, delineia, em forma de lista de

<sup>14</sup> No caso da disciplina de Sociologia, para a primeira edição foram convidados seis professores de seis escolas, localizadas em diferentes partes do estado. Para a segunda edição, este número foi reduzido para três. Ambas as edições foram coordenadas por um mesmo professor lotado em uma universidade federal situada no estado.

<sup>15</sup> A página < [http://www.conexao professor.rj.gov.br/curriculo\\_identificacao.asp](http://www.conexao professor.rj.gov.br/curriculo_identificacao.asp)>, acessada em 10 de dezembro de 2013.

	<p>itens, os conteúdos de ensino e aprendizagem sugeridos. Na parte introdutória do documento, a proposta curricular fluminense é definida como um “ponto de partida” (Rio de Janeiro, 2011, p. 3) de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, visando “estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa (Idem, ibidem)”. É certo que cada escola e/ou professor/a deve adicionar a esses itens “aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado (idem, ibidem)”, com base no que vivenciam em seus contextos regionais e locais, como também prescrevem o Art. 9º das DCNEM (Brasil, 1998). Igualmente, no texto de Introdução do Currículo Mínimo de Sociologia, buscou-se não vincular as prescrições do documento a sistemas teóricos específicos, ficando a escolha destes a cargo dos/as professores/as, de acordo com fatores como a formação e a experiência profissional docente e os contextos escolares locais (Rio de Janeiro, 2011, p. 5).</p>
--	--

Identificados os termos expostos nos Quadros nº 9, 10, 11 e 12, procurei por indícios de proposições coerentes com a perspectiva de educação intercultural defendida no terceiro capítulo nas constituições de cada um dos quatro documentos curriculares selecionados.

(A) As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio – DCNEM

Nas DCNEM, são identificáveis menções ao conceito de cultura em sentido similar ao adotado no terceiro capítulo. No Art. 3º, os autores definem “a curiosidade pelo inusitado” e “o conviver com a diversidade” como dois dos valores estéticos principais do ensino médio, “o combate a todas as formas discriminatórias” como um de seus valores políticos, e o “reconhecimento, respeito, acolhimento da identidade do outro”, como um valor ético desse nível de ensino. Ora, conhecer o inusitado é postura que permite que diferenças culturais sejam visibilizadas. Conviver com a diversidade e reconhecer, respeitar e acolher a identidade do outro são condutas compatíveis com a valorização das diferenças

culturais. E combater a discriminação coaduna-se com o movimento pela expansão de direitos à igualdade e à diferença no país.

E, no inciso III do Art. 10º, as DCNEM prescrevem os objetivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias, dentre os quais figuram estes:

“a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e *culturais* que constituem a identidade própria e dos outros; (...) e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e *culturais* em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e *cultural*. (grifo e itálico meus)”.

Por certo, para que haja a inteligibilidade mútua entre culturas, o cerne do diálogo intercultural, é preciso compreender e analisar os elementos culturais da identidade dos outros. E o fortalecimento das frentes sociais pelo direito à igualdade e à diferença cultural certamente passa pela formação de condutas de problematização e protagonismo frente às questões sociais, políticas e culturais do cotidiano.

#### (B) Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio – PCNEM

No item “O que e como ensinar em Ciências Sociais”, são registradas proposições sobre o conceito antropológico de cultura. Os autores reconstituem os diferentes sentidos assumidos pelo termo cultura, enfatizando-o como um processo aberto e em constante mutação. Em face disso, os autores consideram que o ensino de Ciências Sociais na escola básica sob tal entendimento possibilita ao educando comparar sistemas de normas, desnaturalizando assim as normas e padrões de sua própria sociedade. Nesta perspectiva, o estudante pode transpor o etnocentrismo, convivendo assim com a diversidade “de forma plena e positiva” (Brasil, 1999b, p. 39), e reivindicando a “reciprocidade de direitos e deveres entre os diferentes grupos culturais” (Idem, ibidem, p. 43). E estas posturas certamente interculturais também estão dentre as competências/habilidades a desenvolver nas Ciências Sociais.

Entretanto, quando os autores introduzem o sentido das Ciências Sociais no ensino médio, é identificável a difundida ideia de que essas ciências surgiram a partir das profundas transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas entre os séculos XVIII e XIX e que vieram a constituir o fenômeno que Santos

(1996, 2002 e 2007) denomina como “modernidade ocidental”. Em justificativa, o documento traz a seguinte declaração de Florestan Fernandes:

“(…) os criadores da ciência da sociedade conseguiram lançar as bases de uma nova ciência na proporção em que refletiam, em suas obras, os problemas de seu tempo. Por isso, seria vão e improfícuo separar a Sociologia das condições histórico-sociais de existência, nas quais ela se tornou possível e necessária. A Sociologia constitui um produto cultural das fermentações intelectuais provocadas pelas revoluções industriais e político-sociais que abalaram o mundo ocidental moderno (Fernandes, 1960 apud Brasil, 1999b, p. 36)”.

A despeito do exposto nas partes posteriores dos PCNEM, na passagem acima grifada os autores do documento concebem as Ciências Sociais como produtos exclusivos da modernidade ocidental, criadas de acordo com os paradigmas epistemológicos e os problemas sociais ocidentais. Neste sentido, considero como um importante ponto de debate sobre os PCNEM: como é possível formar sujeitos que venham a valorizar todas as culturas se o próprio conhecimento que é fundamental a esse processo é construído sob o eurocentrismo?

#### (C) As Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio – OCNEM

Apesar de escassas as menções ao conceito de cultura nas OCNEM, foi possível assinalar indícios de discussões sobre a educação intercultural no documento.

Em primeiro lugar, esses indícios são verificáveis quando é discutida a importância das Ciências Sociais na formação dos educandos:

“(…) A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias ao campo dessas ciências, resultados das pesquisas mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. Traz também modos de pensar ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade (Brasil, 2006: p. 105, grifo nosso).”

A passagem acima selecionada claramente reúne elementos conceituais de significação certamente similar ao proposto no terceiro capítulo, tais como o representado por expressões como “concepções do outro, do diferente” e da “compreensão de seus modos de ser”. De fato, isto se relaciona fortemente à inteligibilidade das outras culturas, certamente um pilar das noções de tradução

intercultural e cruzamento de culturas. E o fragmento extraído também trata da “reconstrução e desconstrução de modos de pensar”, algo que é, sem dúvidas, um objetivo da educação intercultural, especialmente no que esta se refere à reescritura do conhecimento escolar usual.

Ademais, as OCNEM de Sociologia assinalam as potencialidades educativas de espaços externos aos muros da escola e alheios aos tempos escolares tradicionais, assim como de linguagens textuais, visuais, audiovisuais e orais. O documento permite inferir a existência de quatro categorias de linguagens pedagógicas coerentes com esses espaços e tempos “extraescolares”: (1) Pesquisas – entrevistas e análises documentais; (2) Realização de Excursões; (3) Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs; (4) Análise de Imagens (Brasil, 2006, p. 125 –132). Tendo isso em vista, compreendo que na argumentação dos autores das OCNEM há possíveis indícios do desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com o entendimento da Sociologia escolar como um campo intercultural. A ampliação dos espaços, tempos e linguagens de ensino e aprendizagem é uma das condições fundamentais à educação intercultural e não pode ser desconsiderada pelos/as educadores/as.

#### (D) O Currículo Mínimo de Sociologia do Estado de Rio de Janeiro

Assim como nos PCNEM e nas OCNEM, os autores do Currículo Mínimo de Sociologia consideram que a disciplina escolar de Sociologia objetiva à construção do olhar crítico do estudante sobre sua própria experiência social, em favor do pleno exercício da cidadania (Rio de Janeiro, 2012, p. 3). Prescreve-se que, para isso, a disciplina escolar de Sociologia seja constituída em torno de três eixos, respectivos às ciências antropológica, sociológica e política: cultura, trabalho e política. A partir destas três linhas, é desejável que os estudantes desenvolvam uma série de competências/habilidades pertinentes aos três citados eixos, distribuídos por doze unidades bimestrais de análise, sendo quatro delas distribuídas para cada ano do ensino médio. Neste desenho, após um movimento de introdução às Ciências Sociais, desenvolvido no primeiro bimestre do ensino médio, sucedem-se estudos com ênfase em cultura, trabalho e política<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Segue a lista de unidades temáticas da segunda edição do Currículo Mínimo de Sociologia: (1) O Conhecimento Sociológico; (2) Cultura e Diversidade; (3) Cultura e Identidade; (4) Preconceito e Discriminação; (5) Cidadania, Direitos Humanos e Movimentos Sociais; (6) Trabalho, Sociedade

No Currículo Mínimo de Sociologia, porém, não há nenhuma menção clara às palavras interculturalidade e diálogo intercultural. No entanto, entre a segunda e a quinta unidades do documento, foram identificados termos pertencentes ao léxico da diversidade cultural, os quais enuncio abaixo:

“Compreender os problemas decorrentes da visão etnocêntrica e relativizar as diferenças culturais – Unidade 2; (...) Identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade e perceber sua interrelação na produção e reprodução das desigualdades, Compreender o processo de construção da identidade e da cultura nacionais e suas implicações nas relações étnicorraciais e nas identidades regionais no Brasil – Unidade 3; (...) Identificar as diferentes formas de preconceito, discriminação e intolerância, compreendendo suas inter-relações e sobredeterminações, Perceber o caráter multicultural da sociedade brasileira e identificar a emergência das políticas de ação afirmativa como formas de discriminação positiva – Capítulo 4; (...) Compreender o conceito de cidadania e a construção histórica dos direitos civis, políticos, sociais e culturais como um processo em constante expansão. (Rio de Janeiro, 2012, p. 6 e 7, grifo meu).”

Em outras palavras, o Currículo Mínimo de Sociologia da SEEDUC/RJ prescreve a visibilização das diferenças culturais quando aborda a “identificação dos marcadores de diferença cultural”, fenômenos marcantes da construção social brasileira, e a “identificação das formas de preconceito e discriminação” entre as culturas em nosso cotidiano. Exorta professores/as também a valorizar as diferenças culturais junto com seus estudantes, no momento que trata dos “problemas do etnocentrismo” e o “relativismo cultural”. O documento também aborda a questão dos direitos à diferença cultural e à igualdade de oportunidades sociais entre as culturas e suas correlações com o conceito de cidadania, através de suas menções a expressões como “políticas de ação afirmativa” e “direitos culturais”.

São identificáveis nos textos de todos os documentos curriculares que servem de referência ao trabalho do professor de Sociologia da rede estadual fluminense de ensino, possibilidades emergentes de um projeto de construção possível de currículos escolares de Sociologia que levem em consideração a perspectiva da educação intercultural. Em vista disso, educadores/as leitores do documento podem ser levados a pensar e propor práticas de ensino e aprendizagem coerentes com essa visão.

---

e Capitalismo; (7) Relações de Trabalho; (8) Estratificação e Desigualdade; (9) Cultura, Consumo e Comunicação de Massa; (10) Poder, Política e Estado; (11) Cidadania, Democracia e Participação Política e (12) Formas de violência e criminalidade.

Contudo, a análise documental realizada não possibilitou verificar como os/as professores/as de Sociologia se posicionam diante dos documentos curriculares no exercício da docência na escola básica. As habilidades/competências e práticas interculturais prescritas por esses documentos são, *de fato*, seguidas pelos/as professores/as de Sociologia entrevistados/as em seu cotidiano profissional? Essas prescrições são referenciais observados pelos docentes na construção do conhecimento escolar? Além disso, é importante saber se os/as professores/as que cederam seus depoimentos participaram da elaboração de algum dos documentos curriculares analisados? E como participaram? Estas são questões que deverão ser retomadas no exercício de articulação, que se desenvolverá no próximo capítulo, entre os dados desta análise documental, os depoimentos coletados juntamente aos sujeitos da pesquisa e os fundamentos teórico-conceituais deste trabalho.

## 5

### **A construção intercultural do conhecimento sociológico escolar: proposições docentes e desafios a enfrentar**

O presente capítulo está organizado em torno da reconstituição dos processos que possibilitaram o alcance dos objetivos da pesquisa. Para tanto, estruturo o capítulo em três seções. Na primeira seção, será traçado o perfil dos sujeitos da pesquisa, obtido através da aplicação de ficha de dados cujo modelo encontra-se anexado a este trabalho. Na segunda seção, analisarei os depoimentos, procurando identificar o que neles se refere às interfaces entre a educação intercultural e a disciplina escolar de Sociologia. Por fim, discutirei os desafios suscitados pelo diálogo entre os depoimentos e as premissas da concepção de educação intercultural delineada no terceiro capítulo.

#### 5.1

##### **Quem são os sujeitos da pesquisa?**

Foram selecionados sujeitos licenciados em Ciências Sociais e atuantes como professor/a de Sociologia na rede estadual de ensino, no município de Niterói, há pelo menos dois anos. Estas condições tornaram-se evidentes após o preenchimento de ficha de dados por parte de todo o quantitativo docente em Sociologia no citado município e rede de ensino. Observados os requisitos, foram entrevistados/as 11 (onze) professores/as, atuantes nas Regiões Administrativas das Praias da Baía e Norte – nas outras três regiões de Niterói (Leste, Oceânica e Pendotiba), não havia sujeitos aptos à participação na pesquisa.

Foi possível identificar recorrências nas respostas dos onze professores entrevistados a cada um dos dez blocos de questões que compõe a ficha de dados: (1) sexo; (2) idade; (3) localidade de residência; (4) cor/raça; (5) estado civil; (6) escolaridade dos pais; (7) renda mensal; (8) trajetória universitária no curso de graduação em Ciências Sociais; (9) trajetória em curso/s de pós-graduação e (10)

experiência profissional docente na escola básica. A partir dessas recorrências, estabeleceu-se o perfil predominante dos sujeitos da pesquisa, exposto a seguir.

Majoritariamente, o rol dos sujeitos da pesquisa é composto por pessoas do sexo feminino (sete entrevistadas), de idade entre vinte e seis e trinta anos (cinco entrevistados), residentes da região niteroiense das Praias da Baía (três entrevistados) e que se denominaram como brancos (seis entrevistados) e como solteiros (seis entrevistados). No que toca à escolaridade dos pais seis sujeitos afirmam que o pai possui/ia diploma de nível superior. Quatro entrevistados disseram que suas mães possuem titulação de nível superior, ao passo que o mesmo quantitativo informou “ensino médio completo” como a escolaridade de suas mães. No que tange à renda mensal, três entrevistados/as preferiram não declarar seus vencimentos mensais e, dentre os outros oito sujeitos, três deles afirmaram obter entre um e três salários mínimos por mês, enquanto as declarações dos outros sujeitos entrevistados foram distribuídas entre as outras faixas de vencimentos, em salários mínimos, constantes na ficha de dados: 4 a 6; 7 a 9; 10 a 12; e mais de 13.

A maior parte dos/as entrevistados/as informou ter ingressado no curso de Graduação em Ciências Sociais entre 2001 e 2005, terminando-o entre os anos de 2006 e 2010. Nove sujeitos afirmaram ter trabalhado e participado de programas de monitoria e movimento estudantil durante o curso de Graduação. Porém, foi identificado que seis desses sujeitos foram bolsistas de iniciação científica no decorrer de sua formação inicial e cinco deles não exerceram tal atividade. Ainda sobre a trajetória acadêmica, somente dois professores não se declararam portadores de um ou mais diplomas de pós-graduação – Especialização, Mestrado e/ou Doutorado – sejam estes em Ciências Sociais, Educação ou em quaisquer áreas afins. Quanto à experiência profissional docente na educação básica, a maior parcela dos sujeitos da pesquisa (sete entrevistados) ministra aulas de Sociologia no ensino médio por um período variável entre dois e seis anos, atuando em uma escola estadual de onze a vinte horas por semana (quatro entrevistados), sem ter ocupado cargo de Direção ou coordenação pedagógica nesse estabelecimento (nove entrevistados).

## 5.2 Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa

Nesta seção, será realizada uma análise dos depoimentos concedidos pelos sujeitos da pesquisa objetivando identificar as suas representações sobre as possíveis interfaces entre a construção do conhecimento sociológico escolar e proposta da educação intercultural defendida no capítulo terceiro. Organizo esta seção em duas partes: na primeira, apresentarei os relatos dos/as entrevistados/as acerca de suas experiências formativas e profissionais, abordadas no primeiro bloco das entrevistas; na segunda parte, serão assinaladas as compreensões mais recorrentes desses sujeitos sobre conhecimento escolar e educação intercultural.

### 5.2.1 **Iniciando as entrevistas: relatos dos/as professores/as sobre sua formação profissional docente e os contextos em que atuam**

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa foram obtidos através de entrevistas individuais semiestruturadas, cujos procedimentos metodológicos são relatados na seção 4.4.2 do capítulo quarto. As entrevistas foram conduzidas por um roteiro composto por quatro blocos temáticos, cada um deles contando com um número variável de tópicos de debate. No primeiro bloco, busquei abordar diferentes aspectos concernentes à *experiência profissional* docente dos/as sujeitos entrevistados, tais como suas impressões sobre sua formação superior inicial em Ciências Sociais, a carreira docente na escola básica e os contextos escolares onde trabalham. Optei por esse expediente em razão de sua capacidade de suscitar memórias e desencadear declarações e análises dos/as entrevistados/as acerca de assuntos debatidos na continuação das entrevistas como o cotidiano escolar, a construção do conhecimento escolar em Sociologia e possíveis correlações entre estes pontos e a diversidade cultural, pontos estes fundamentais à realização da pesquisa. E, configurando as entrevistas desse modo, foram identificadas algumas recorrências quanto a esses temas, como apontarei mais adiante.

Inicialmente, pedi que os sujeitos entrevistados relatassem como escolheram cursar a Graduação em Ciências Sociais e exercer o magistério em Sociologia na rede estadual de ensino. Sobre este tópico, oito entrevistados afirmaram que o curso possibilita desenvolver uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a promoção da cidadania democrática em diversas instituições sociais. Cinco desses sujeitos consideram que por meio da docência em Sociologia seria possível colaborar, de alguma forma, à democratização da sociedade. Em vista disso, estes profissionais declaram-se inclinados ao exercício da docência desde a época em que cursavam a Graduação em Ciências Sociais, como aponta a Professora Janaína<sup>1</sup>:

“(...) Eu pensava que Ciências Sociais ia me dar uma “base” (sic) pra compreender a sociedade e poder ter uma boa militância e, também, poder fazer alguma diferença como professora. Sempre quis ser professora (...) vejo a docência como um espaço de transformação social (...) mesmo que ele seja, hoje, um espaço autoritário e capitalista” – Janaína.

Em sentido semelhante ao enunciado por Janaína, para alguns entrevistados/as a formação superior em Ciências Sociais e o exercício do magistério em Sociologia na escola básica são elementos indissolúveis. Nesta perspectiva, considera-se que dentre as funcionalidades do curso de Ciências Sociais está a preparação para o exercício da docência em Sociologia na educação básica como processo favorável à justiça social.

O interesse pelo magistério em Sociologia na escola básica em virtude de terem realizado atividades docentes e/ou tutoriais previamente à ocupação do cargo de Professor de Sociologia na rede estadual de ensino foi considerado por cinco entrevistados uma justificativa ao ingresso no magistério da educação básica, a exemplo do Professor Davi:

“(...) tive uma experiência muito rápida na rede particular (...) Fiquei, mais ou menos, uns oito anos longe do magistério (...) E tinha uma vontade de dar aula. Eu sentia que eu poderia fazer isso com alguma qualidade (...) E estou há dez anos como professor” – Davi.

A despeito da inclinação à docência em Sociologia na escola básica manifestada pelo Professor Davi, cinco professores/as que disseram *não* ter planejado exercer o magistério escolar da citada disciplina durante suas formações

---

<sup>1</sup> Foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos entrevistados, em razão da garantia de anonimato feita no ato das entrevistas.

iniciais em nível superior, tomando tal decisão anos após a conclusão do curso de Graduação em Ciências Sociais visando obter sustento:

“Não tinha ideia de ser professora. Fiz as disciplinas pedagógicas de “qualquer jeito” (sic). Não dei atenção à minha formação pedagógica. Mas, aí, a gente acorda um dia, vem a necessidade (...) e justamente a docência é a única alternativa de trabalho quando a gente se forma” – Clara.

“Não pensava de jeito nenhum em dar aula àquela altura (durante a Graduação em Ciências Sociais) (...) É verdade que quase não tinha campo. (...) Não era obrigatória a disciplina (...) (A busca pela formação em Licenciatura e o exercício da docência) acho que foi uma questão de complementação de renda” – Ester.

A Professora Clara afirma não ter realizado uma formação pedagógica inicial adequada por conta de sua falta de interesse no trabalho docente na escola básica. No entanto, pontua que a docência é “a única alternativa de trabalho” aos egressos do curso de Graduação em Ciências Sociais. A Professora Ester, por sua vez, não cursou a habilitação Licenciatura desse curso paralelamente ao Bacharelado, obtendo anos mais tarde a licença para o exercício do magistério em Sociologia no ensino médio. Ela atribui essa escolha à escassez de processos seletivos para Professor de Sociologia na educação básica na época em que se formou em Bacharel em Ciências Sociais, meados da década de 1990. Em resumo, tanto Clara como Ester declararam ter buscado exercer o magistério no ensino médio com vistas a obter emprego.

Prosseguindo a abordagem do primeiro bloco do roteiro de entrevista, solicitei que os/as professores/as descrevessem os estabelecimentos escolares onde atuam/atuarão, abordando também seus atores e processos. Neste ponto, os entrevistados discorreram sobre suas condições de trabalho, o que envolveu o trato de assuntos materiais, políticos e administrativos do *lôcus* escolar. Além disso, foram também abordadas as características sociais, econômicas e culturais dos estudantes.

Em primeiro lugar, todos os sujeitos entrevistados identificaram as rotinas e tempos escolares como um aspecto recorrente da vida escolar que por vezes compromete a qualidade do ensino e processos de socialização, como pontuam Luíza e Ana Maria:

“A escola é um espaço muito repressivo no sentido dos horários: eles (os alunos) mal tem tempo para conversar (...) bate o sinal e eles saem correndo desesperados no corredor pra um falar com o outro (...)” – Luíza.

“(...) Há uma coisa que atrapalha um pouco (...) São os cumprimentos do currículo (...) ele (sic) ser uma coisa que você não vai alcançar nunca, diante, até, de eventos que ocorram no estado, os feriados (...)”  
– Ana Maria.

Luíza aborda os efeitos negativos dos limitados horários do recreio na socialização dos estudantes, segundo ela uma importante função da instituição escolar. Já Ana Maria aponta que eventos e datas festivas comprometem o cumprimento do currículo ao final de cada ano letivo.

Em geral, os depoimentos permitem identificar contrastes entre as escolas estaduais de Niterói no que diz respeito às suas condições infraestruturais, segundo relatam as Professoras Ester e Clara, que atuam em duas escolas distintas, ambas localizadas na Região das Praias da Baía, dois estabelecimentos situados em um bairro nobre niteroiense e no centro da cidade, respectivamente:

“As tuas condições de trabalho são precárias, e olha que era pior antes dessa Diretora atual: infraestrutura é quase sempre ‘horrível’ (...) falta livro didático (...) A sala de vídeo é tão mal conservada aqui que eu não pude terminar o filme, tinha infiltração e mau cheiro na sala e muitos alunos quiseram sair (...)” – Ester.

“É uma escola central, que recebe muitos investimentos do Governo do Estado e tem muitos professores e alunos querendo ir pra lá. Tem várias quadras, uma boa biblioteca, laboratórios e salas de vídeo de ‘dar inveja’ em muita escola por aí (...) Os alunos costumam dizer que a escola é linda e gostam muito de estudar nela” – Clara.

Conforme Ester declara, os recursos materiais são da escola onde trabalha são precários, quando não são escassos, caso do livro didático. Diferentemente, Clara afirma trabalhar em uma escola provida de recursos econômicos, dotados pelo Governo Estadual, e de bens infraestruturais altamente favoráveis ao alcance de aprendizagens. E, na Região Norte, contrastes semelhantes são atestados pelo Professor Lucas, quando relata as suas condições de trabalho em dois contextos escolares colégios situados na região:

“(A escola no bairro A) é, no meu ponto de vista, uma escola mais sucateada, é mais difícil você lidar, não é um colégio que te dá muitos recursos, nem pedagógicos nem materiais, pra você trabalhar e as alunos lá são mais carentes, são classe popular ‘mesmo’ (sic). A outra que eu dou, que é o (colégio do bairro B) tem também um pessoal mais carente, mas, ao mesmo tempo, tem uma qualidade, no meu ponto de vista, um pouco melhor, estrutura pedagógica e material te possibilita trabalhar duma melhor forma” – Lucas.

Os/as entrevistados/as, portanto, não se referem somente a uma instituição escolar homogênea, mas a um conjunto bastante heterogêneo de estabelecimentos

que engloba colégios em estados de conservação distintos e com diferentes ofertas de recursos fundamentais ao desenvolvimento de processos educativos. Estes contrastes existem no interior de uma mesma região administrativa municipal, seja esta pouco ou muito provida de recursos econômicos e urbanísticos, como, respectivamente, as Regiões Norte e das Praias da Baía.

No registro dos depoimentos, não houve entrevistado que não tivesse se manifestado a respeito da gestão da/s escola/s onde trabalha. Neste particular, observo a manifestação de três posicionamentos sobre o assunto, os quais serão descritos a seguir.

Em primeiro lugar, na opinião de oito entrevistados, atuantes em escolas situadas nas Regiões Norte e das Praias da Baía, a burocracia escolar constitui-se em um obstáculo à autonomia profissional docente, como se pode inferir a partir das seguintes palavras das Professoras Janaína e Clara:

“A gestão (da escola onde atua) é supercentralizada e os professores tem que se unir pra enfrentar esse estado de coisas. (...) Acontece, então, que a gente tem que lutar na base da greve e da manifestação por uma administração mais democrática do colégio” – Janaína.

“A cobrança da Direção da escola (...) tem gerado muitos choques entre nós, professores, e a Direção. (...) Eu trabalho o livro do (Nelson Dácio) Tomazi, pois essa é uma exigência da Direção. (...) A gente tem que preencher uma ficha no final de cada bimestre no sistema virtual da SEEDUC, dizendo que ‘passou por esse assunto, passou por aquele’” – Clara.

Assim como assinalam Janaína e Clara, outros seis sujeitos assinalam declarações sobre a centralização dos processos administrativos escolares, marcado pelas determinações da SEEDUC/RJ e as cobranças das Direções escolares pela total observância dos tópicos prescritos no Currículo Mínimo de Sociologia da rede estadual de ensino durante os anos letivos<sup>2</sup>. Estes apelos geralmente suscitam conflitos entre os docentes e as Direções, inclusive provocando atos de insubordinação contra a gestão escolar, como greves, manifestações e o não cumprimento das determinações institucionais da SEEDUC/RJ.

---

<sup>2</sup> As demandas das direções escolares pela observância dos pontos do Currículo Mínimo é justificada pela criação da “Remuneração Variável” (Decreto Estadual nº 42.793/11, art. 6º), bonificação pecuniária concedida pela SEEDUC/RJ aos Diretores Gerais e Adjuntos, aos Coordenadores Pedagógicos e aos Professores de escolas que, dentre outras metas, “cumprirem 100% do Currículo Mínimo” (Decreto Estadual nº 42.793/11, art. 6º, I). Este cumprimento é aferido pelo dispositivo de lançamento de notas e fechamento de diários constante na plataforma virtual da SEEDUC/RJ *Conexão Professor*, ou seja, a “ficha” acima denominada pela Professora Clara.

Todavia, importa considerar também os depoimentos das Professoras Luíza e Mariana, respectivamente atuantes em estabelecimentos localizados nas Regiões Norte e das Praias da Baía:

“Eu me sinto muito à vontade pra trabalhar o que eu quiser, ninguém fica me cobrando não (...) o conteúdo” – Luíza, 4ª entrevistada.

“Felizmente trabalho em uma escola que tem uma Direção ‘boa de jogo’, que permite que a gente saia da rotina da aula expositiva e até saia do ambiente da escola” – Mariana, 6ª entrevistada.

A partir dos depoimentos acima registrados, é possível compreender a existência de processos administrativos escolares menos centralizados e conflituosos, nos quais direções escolares oportunizam aos professores liberdade para selecionar conteúdos e elaborar práticas de ensino e aprendizagem alternativas. Entretanto, se considerado o conjunto total dos depoimentos cedidos tais cenários são casos excepcionais no que se trata da gestão escolar e da autonomia docente nas realidades escolares referidas nas entrevistas.

Por sua vez, há ainda o caso do Professor Davi, o qual articula sua particular relação com a vida político-administrativa da escola onde trabalha ao modo como exerce o magistério em Sociologia:

“Eu sempre tive que deixar claro que eu não queria, como nunca peguei (...) fui ofertado algumas vezes para ser um dos diretores dessa escola e não aceitei porque existe uma disputa de poder muito grande (nas escolas da Secretaria Estadual de Educação). (...) Então isso, eu acho, ‘desarmou’ um pouco as pessoas. E, aí, algumas coisas que eu quis fazer na escola, elas foram possíveis” – Davi.

A administração escolar foi compreendida por Davi como um campo de disputas por cargos e recompensas entre os professores. Porém, no caso do citado professor, não tomar parte dessas disputas possibilitou-o as condições à proposição de práticas pedagógicas autônomas.

Considerando que dez sujeitos atuam no período escolar matutino e somente cinco deles trabalham no período noturno, temos que os perfis sociais discentes são bastante diversificados, como relatam Davi, Luíza e Clara:

“De manhã, você tem um aluno que vai, mais ou menos, segundo os anos letivos, não tem muita reprovação; e, à noite, eu trabalho com o ‘cara do EJA’ (sic), desde o jovem de 17, 18 anos até a pessoa de mais de 60 anos (...) passando pelo ‘cara’ que trabalha” – Davi.

“Os alunos, no geral, são de comunidades do entorno (...) eles tem um perfil de jovens, populares (...) A gente tem todo tipo de aluno na escola pública. (...) Os mais novos, de tarde, eles tem muito mais energias, são ‘novinhos’ (...) São vários alunos e tão sempre agitadíssimos (...)” Agora, à noite é EJA: são trabalhadores – Luíza.

“Os meus alunos são adolescentes, vindos de várias partes da cidade (...) Em geral, eles são de classes populares, moradores de periferia, muitos de comunidades daqui de Niterói” – Clara.

Assim como os citados professores apontam, todos os/as outros/as professores/as entrevistados/as assinalaram que corpo discente com o qual lidam é composto por alunos oriundos de classes socioeconômicas populares, moradores de comunidades ou bairros periféricos. Nos depoimentos, foi recorrentemente registrado que os estudantes do período matutino são adolescentes que não exercem trabalho remunerado, enquanto que os estudantes do período noturno são, em sua grande maioria, adultos e trabalhadores, sujeitos que não puderam cursar o ensino médio na adolescência e o fazem agora.

Contudo, quando os/as entrevistados abordaram as características culturais dos alunos, foi marcante o fato de que nem todos os marcadores de identidade e diferença cultural existentes nas sociedades urbanas contemporâneas foram mencionados por todos/as os/as entrevistados/as. Além disso, houve marcadores culturais mais citados do que outros. Na Tabela nº 2, listo as ocorrências dos marcadores de diferença e identidade cultural nos depoimentos, partindo do mais recorrente ao menos recorrente.

Tabela nº 2: Marcadores de diferença e identidade cultural mencionados pelos/as entrevistados/as

<b>Marcador de diferença e identidade cultural</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Nível sócio-econômico	11
Étnico-racial <sup>3</sup>	7
Comunidade de Referência <sup>4</sup>	5
Gênero	5
Religião	3

<sup>3</sup> Considero como identidades culturais étnico-raciais aquelas pertencas que são construídas a partir do nascimento e a experiência em determinados grupos étnicos [caso das nações indígenas] ou a identificação de traços (cor da pele, feições etc.) especificamente compatíveis com os grupos raciais brancos e negros. Todavia, neste trabalho não houve qualquer menção a sujeitos, grupos e repertórios culturais indígenas. Então, temos que todos os sete entrevistados que mencionaram o marcador cultural étnico-racial trataram de identidades raciais.

<sup>4</sup> Defino as identidades culturais construídas a partir da vivência prolongada dos sujeitos em espaços locais, regionais e/ou nacionais como *comunidade de referência*. Nos depoimentos, foram recorrentes exemplos relativos a espaços metropolitanos suburbanos e/ou periféricos, assim como a Região Nordeste do Brasil, ou seja, espaços respectivamente locais e regionais onde vários estudantes construíram e constroem seus repertórios culturais.

Geração	2
Sexualidade	2

Todos os sujeitos entrevistados abordaram o marcador socioeconômico quando descreveram seus alunos, através de termos como alunos de classes populares, alunos carentes etc. Entre os outros marcadores culturais, destacou-se o étnico-racial com 7 (sete) menções, ao contrário de geração e sexualidade, que foram lembrados apenas 2 (duas) vezes.

Diante dessas diferentes percepções da diversidade cultural, o que os/as entrevistados/as teriam a dizer sobre as interações entre culturas na escola? Questões semelhantes a esta foram feitas a todos os/as entrevistados/as no final do primeiro bloco da entrevista. Inicialmente, a maioria dos/as professores/as mostrou-se um tanto indecisa em responder à questão, respondendo somente após as minhas insistências na abordagem do tema, fundamental à realização da pesquisa. A partir de seus depoimentos, é possível identificar a existência de interações conflituosas entre culturas no ambiente escolar.

Os conflitos culturais mencionados nos depoimentos estão organizados na Tabela nº 3, partindo do mais recorrente ao menos recorrente.

Tabela nº 3: Conflitos mencionados pelos/as entrevistados/as, referentes a marcadores de diferença e identidade cultural

<b>Marcador de diferença e identidade cultural</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Comunidade de Referência	5
Étnico-racial	5
Gênero	5
Religião	4
Nível sócio-econômico	2
Não declarado	2
Sexualidade	1

Conforme a Tabela nº 3, cinco sujeitos entrevistados mencionaram conflitos ancorados nas culturas das comunidades de referência dos estudantes, em geral favelas ou bairros periféricos, espaços urbanos dominados pelos

interesses do tráfico de drogas e marcados por atitudes e condutas agressivas e violentas, em caráter verbal e físico. Segundo esses profissionais, a interferência desses referenciais no cotidiano de escolas próximas a tais comunidades torna-se inevitável, manifestando-se em episódios semelhantes aos narrados a seguir pelo Professor Davi:

“é uma comunidade deflagrada, que tem o tráfico da tal área ataca o outro, tem dia que, não de manhã, mas no noturno, às vezes a aula para. A aula tem que parar. A pessoa vai embora. (...) Tem gente que não vem que é de uma (área) que ta ocupada” – Davi.

Com efeito, os muros da escola não separam esta instituição da agressividade e das atitudes e condutas violentas típicas das comunidades de referência de muitos estudantes da rede estadual de ensino. E não somente a realização das aulas em escolas contíguas a comunidades dominadas pela violência urbana é comprometida, como também a convivência entre os estudantes do período matutino no espaço escolar, segundo a Professora Juliana afirma:

“Eles são agressivos uns com os outros, eles não se respeitam, na verdade não é nem com a gente, com os professores nem tanto, mas mais entre eles mesmos. A forma que eles tem de resolver as coisas é na violência. (...) Violência não só física, mas também violência moral, verbal. (...) eles levam tudo ali pra dentro (sic). A falta de respeito que eles vivem na rua é o que eles levam pra escola” – Juliana

E em meio a essas atitudes e condutas violentas, diferentes marcadores de identidade e diferença cultural, são mobilizados como fonte de conflitos entre os estudantes do período matutino, como informam os seguintes relatos:

“‘Ei seu preto, seu macumbeiro’ (sic)” – Juliana [reproduzindo algumas das palavras ofensivas proferidas por seus alunos].

“Eu tava fazendo até uma contagem num outro dia que as últimas dez brigas que teve na escola no Estado de manhã foram entre meninas. (...) Questão étnico-racial eu não vejo muito. Tem a questão socioeconômica (...) eu vejo uma questão meio regional: tem uma área mais pobre, às vezes pra “implicar” (...) “ah, você é da comunidade tal (sic) (...) a “garotada” da manhã expressa essa violência no contato com o outro do lado dele, que é a briga por causa de um namorado, porque na gostou da cara da menina, porque ela era de outra comunidade (...) Essas últimas dez brigas entre meninas se dá (sic) muito por isso” – Davi.

“Eles tem as diferenças deles, pelo fato de um ser branco o outro negro, um é da religião ‘assim’ (sic), outro é da religião ‘assado’ (sic) (...)” – Moacir.

Como se pode identificar nos discursos acima, as características étnico-raciais, de gênero e religiosidade dos estudantes são alguns dos elementos catalisadores de conflitos entre eles no cenário escolar. Não surpreende, pois, o fato de que cinco entrevistados/as afirmaram ter presenciado conflitos baseados em identidades étnico-raciais ou de gênero, e quatro sujeitos terem apontado a existência de conflitos religiosos no cotidiano das escolas onde atuam.

Os professores também podem ser vítimas de atitudes e condutas violentas de estudantes do período matutino, de acordo com as seguintes palavras de Ana Maria e Clara:

“São jovens que não gostam (de) que você chame muito a atenção deles porque eles vão reagir. Até aquele “quietinho”, que tá ali no grupo só rindo, se você for chamar a atenção dele ele vai se transformar potencialmente em uma pessoa agressiva com você” – Ana Maria.

“Como eles vem de comunidades, muitas vezes, violentas, esses choques com eles levam a atos de violência contra o professor. Você vive uma situação de incerteza: não sabe como vai ser a próxima aula. (...) Não aguentava mais. Passei por um período de depressão que você não imagina” – Clara.

Os conflitos desencadeados pela violência urbana e as diferenças culturais podem suscitar atitudes agressivas contra os professores, o que, com efeito, afeta suas carreiras e condições psicológicas e emocionais, como ocorreu com Clara.

Quanto aos estudantes do período noturno observa-se um cenário no qual os estudantes são, em grande parte, trabalhadores adultos, muitos em idade madura. Os professores que atuam em EJA consideram que em vista disso as relações são geralmente respeitadas entre os alunos, excetuando-se conflitos relacionados a um marcador cultural específico, conforme os relatos das Professoras Ester e Mariana:

“Olha, talvez a maior divergência seja de gênero (...) Normalmente essa disputa começa a partir do machismo dos alunos” – Ester.

“As relações entre os alunos são boas na maior parte do tempo. Nunca vi cenas de violência explícita, de brigas (...) A turma tem pessoas mais maduras e trabalhadoras, já com alguma vivência que permite entender, pelo menos ali na sala, a importância do respeito. Existem algumas coisas, tipo: piadinhas contra alunos que não são cariocas, especialmente os nordestinos (...) os alunos daqui costumam ‘tirar um sarro’ (sic) do sotaque deles” – Mariana.

Nos relatos de Ester e Mariana, destacam-se, respectivamente, conflitos referentes a marcadores culturais de gênero e de comunidade de referência (em escala

regional) entre os estudantes do EJA no período noturno. Trata-se, portanto, de um cenário culturalmente distinto do afirmado sobre o turno escolar matutino.

Assim sendo, foi exposto que nem todos os marcadores de identidade e diferença cultural foram enunciados pelos sujeitos da pesquisa, assim como os conflitos diretamente relacionados a estes marcadores. É importante ter presente estes dados na identificação dos pontos de vista dos/as entrevistados/as sobre a construção intercultural do saber sociológico escolar e de possíveis formas de viabilizá-la.

### 5.2.2

#### **Ensino de Sociologia e Educação Intercultural: o que pensam os/as professores/as?**

Após estabelecer um mapa da experiência profissional docente dos sujeitos entrevistados, estes sujeitos foram questionados a respeito de suas compreensões sobre a construção do conhecimento sociológico escolar nos contextos escolares e socioculturais em que atuam. Assim, nos três blocos seguintes das entrevistas foi abordado o processo de construção do conhecimento sociológico escolar, passando pela discussão de temas relativos ao pensamento sociológico, aos processos de seleção de conteúdos e execução de práticas de ensino e aprendizagem. Procurarei identificar a seguir, quais foram as proposições mais recorrentes compatíveis com a educação intercultural proferidas pelos sujeitos, analisando-as com apoio dos referenciais teórico-conceituais da pesquisa e dos documentos curriculares abordados no quarto capítulo.

Na seleção de conteúdos do saber escolar, tópico abordado no bloco “Pensamento Sociológico”, quatro sujeitos dizem não permitir que nenhum sistema teórico elaborado na história das Ciências Sociais desde o final do século XIX seja excluída do ensino de Sociologia (Davi, Janaína, Giovanni e Moacir), três sujeitos defendem que as teorias marxistas devem estar presentes nessa formulação (Lucas, Juliana e Mariana). Duas entrevistadas (Mariana e Clara), por sua vez, consideram imprescindível o trato de teorias antropológicas modernas. Há ainda os casos das professoras Ana Maria e Ester, que afirmam não se considerar que devam haver conteúdos (teóricos, conceituais ou temáticos)

necessariamente abordados em suas aulas. Nestes depoimentos, então, são fortemente sublinhadas as contribuições da pesquisa social ocidental moderna ao saber sociológico escolar, questão cuja discussão pretendo retomar na Seção 5.3.

Cinco entrevistados afirmam seguir as linhas temáticas do Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ na seleção de conteúdos, seja por prescrição da Direção da escola, seja por compreender o documento como um apoio ao trabalho do professor (Mariana). Nota-se, então, que apesar da pretensão da SEEDUC/RJ de tornar o Currículo Mínimo o principal guia do ensino médio nas escolas estaduais, representada fortemente pelo incentivo pecuniário concedido a diretores, coordenadores e professores de escolas que, dentre outros resultados, tiverem cumprido todos os pontos das diretrizes curriculares estaduais, na prática esse material *não* é utilizado por seis sujeitos entrevistados. Cinco deles veem o currículo estadual como um instrumento estatal de controle de seu trabalho. E o mesmo quantitativo também compreende que certos conteúdos do documento são inadequados ao ensino médio ou a determinadas modalidades como a EJA. É verdadeiro, por outro lado, que nenhum desses/as seis professores/as que criticam o Currículo Mínimo mencionou que este é uma obra sempre aberta a reformas, em que “os professores podem participar”, e “quem não participou é porque, de repente, não sabia” (Davi).

Seguindo a análise dos depoimentos, foi unanimemente compreendida como o principal fator da construção curricular na escola básica a *consideração do cotidiano discente* na promoção de práticas pedagógicas, em sentido semelhante ao indicado por Giovanni:

“Você não vai chegar à escola e “empurrar” Marx ou Durkheim de ‘goela abaixo’ (sic) no aluno (...) ele te leva a sério se você buscar fazer o Marx ou o Durkheim dialogarem com as realidades deles, os interesses deles, as vidas deles” – Giovanni.

Nessa ótica, o conhecimento escolar é concebido pelos entrevistados como um construto *contextualizado*, desenvolvido em vista da necessidade de ensinar o saber científico sociológico para estudantes com experiências sociais e culturais, visões de mundo e condições de sobrevivência específicas. Segundo esses professores, no saber escolar há que se operar um diálogo entre um conhecimento elaborado em uma realidade sociocultural distante (geralmente europeia) com as experiências discentes, com vistas a produzir o interesse dos estudantes pela matéria e a aprendizagem.

Na ótica de dez entrevistados, considerar o cotidiano discente significou também compreender e respeitar cada educando em suas diferenças culturais, construídas em meio às suas vivências, saberes, interesses presentes em sala de aula, produzindo um ambiente educativo propício a aprendizagens, onde conflitos existem, mas são negociados em vista das aprendizagens. Vejamos o que disse a Professora Clara quanto a este ponto:

“Quanto mais eu compreendo o outro no que ele é diferente de mim, mais ele vai se “abrir”, mais ele vai ser simpático à sua proposta, ele vai querer aprender. Mais ele vai tentar te compreender também. Pouco a pouco, a minha relação com os alunos foi mudando. Agora, os alunos chegam, olham pra mim com alegria, afeto e me perguntam como eu estou. Eles falam que estão com ‘saudades’ (...) Acho que respeito gera respeito (...)” – Clara.

Compreender e respeitar os estudantes em suas diferentes condições de sobrevivência, como Mariana aponta sobre os alunos do período noturno:

“Ao definir o que devo ensinar, nos últimos tempos tenho buscado (...) considerar as condições difíceis de suas vidas, de suas jornadas de trabalho [...] pouco tempo para estudo, cansaço nas aulas noturnas após longas jornadas de trabalho [...]” – Mariana.

Embora dez entrevistados tenham se posicionado a favor da compreensão e do respeito aos estudantes como pilar da construção curricular, Davi observa a existência também de outro perfil profissional docente em atuação na rede estadual de ensino:

“(...) a gente tem na rede, como em qualquer área de trabalho, pessoas que não respeitam (...) eu acho que isso é um profissional que não ‘respeita’ (...) aquele que considera que ‘João Manuel de Almeida’ e ‘Patrícia Pereira’ são a mesma coisa. O aluno da turma de terceiro ano e o aluno do primeiro é mesmo (...) não interessa o perfil, não interessam os atores, ele tá fazendo exatamente a mesma coisa” – Davi.

Um professor que não compreende e respeita as características culturais de seus educandos não obtém o respeito e a adesão pacífica dos seus alunos à sua proposta educativa. Neste caso, os estudantes não raramente praticam atos de indisciplina e violência. Diante desses episódios, comumente esse professor busca ser respeitado por seus alunos mediante atitudes autoritárias, como elevar sua voz e usar a avaliação das aprendizagens como instrumento punitivo. Desta maneira, vários conflitos existentes no chão da escola acabam intensificados. Ao contrário, Clara afirma o seguinte: “se você tenta entender o outro, você não briga com ele. E você não precisa se apoiar no autoritarismo pra (sic) dar aula” (Clara). Ou seja,

a compreensão e o respeito são movimentos que quando desenvolvidos desencadeiam reações recíprocas.

Em vista desses depoimentos, considero importante ter presente que quando professores visam conhecer os referenciais que concernem as experiências sociais dos educandos, *diferenças culturais tornam-se visibilizadas* a eles. Trata-se do primeiro passo à construção intercultural do saber escolar, pois é a partir desse movimento que o docente pode planejar o currículo e desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes esse mesmo exercício. Diante disso, pedi aos entrevistados que relatassem, se possível detalhadamente, como eles/as tem desenvolvido práticas pedagógicas nessa mesma direção. Solicitei, ainda, que expusessem e analisassem os resultados obtidos mediante essas práticas, sete professores afirmam desenvolver tais práticas, mas *apenas* quatro deles se aprofundaram na discussão proposta, dando exemplos e registrando os resultados obtidos: Juliana, Davi, Ana Maria e Ester.

A Professora Juliana, que atua em escola situada na Região Norte de Niterói, narrou recente atividade pedagógica relativa a marcadores de diferença cultural (em específico, comunidade de referência, religião e identidade étnico-racial), tópico constante do Currículo Mínimo de Sociologia da SEEDUC/RJ utilizando-se para isso de letras de músicas:

“Gosto muito de trabalhar com música: ela aproxima as pessoas. (...) a gente falava de relações sociais através da música. (...) Trabalhei como eles *O Morro não tem vez*, que é uma música de Vinicius com Tom Jobim, e eles se encontraram. Então, a gente tem que criar mecanismos para relacionar a vida que eles tem fora da escola com o que eles tem a aprender, o que eles podem fazer, o que eles podem construir. (...) E assim a gente foi chegando mais perto deles. E eles viam que aquelas músicas que eles ouviam alguma coisa dizia para eles. (...) Sempre tem um ‘debochinho’ (sic): ‘isso é música de preto’. Mas a gente tem que ta (sic) ali pra dizer: ‘não, não é assim, vocês tem que pensar, olha a cor de vocês, cada um é diferente, vocês são coloridos (...) ‘Você é igual a ele?’ (...) Cada um é de um jeito. Cada um tem uma religião, uma cor de pele (...)” – Juliana.

Também atuante em estabelecimento escolar da Região Norte, o Professor Davi buscou aproximar estudantes de perfis culturais distintos, e que por vezes estão em conflitos, em debates grupais sobre os temas preconceito e discriminação, também constantes das diretrizes curriculares da SEEDUC/RJ:

“Trabalho em atividades na sala que eles possam interagir (...) Muitas vezes, eu determino os grupos aleatoriamente que vão trabalhar: para tirar um pouco aquela coisa da ‘afinidade’” – Davi.

No que diz respeito ao debate sobre identidades religiosas, a Professora Ana Maria, que exerce o magistério na Região Norte, fez seu registro:

“Eu fui o ano passado com um vestido que eu tenho, que é tudo colorido (sic), e uma aluna falou: “parece que é de macumba, a Sr<sup>a</sup> é macumbeira?” Eu respondi logo: “e se eu fosse?” Aí começa o grande debate. (...) eu aproveitei o “gancho” e já comecei a falar: “por que essa roupa simboliza para algumas pessoas ‘macumba’?” ‘E o que é ‘macumba’?’ Então, dali eu já vou “puxando” os temas de respeito pelo outro, pela religião alheia, você não prejudicar ninguém (...) o meu objetivo não é que eles conheçam Ogum, Inhansã, Santa Bárbara no Catolicismo ou Martin Luther King como Pastor (...) Não, é que eles entendam que essas variedades existem, fazem parte do cotidiano deles, podem não fazer parte da intimidade deles, mas cercam a vida deles, irão cercar e eles tem que aprender a respeitar, conhecer pra entender – Ana Maria.

Atuante na Região das Praias da Baía, a Professora Ester relatou seu debate com alunos e alunas acerca do conceito de cidadania e as relações de gênero na sociedade brasileira:

“Eu estava um dia (...) passando pelo conceito de cidadania. Aí, eu costumo falar que mesmo diferentes, homens e mulheres tem direitos igualmente garantidos. Não importam diferenças de gênero, de classe, de etnia, enfim ... todos tem direitos iguais no espaço público. Eu toco nesse ponto quando abordo “Movimento feminista”, entendendo ele como uma frente por equiparação de direitos entre homens e mulheres. O problema é que os homens não aceitam esse tipo de “conversa”. Alguns se exaltam e falam: ‘lugar de mulher é na cozinha’, ‘elas arrumam a casa e a gente paga a conta’ ... Quer dizer, um ‘monte’ de estereótipos de senso comum (...) As mulheres se defendem dizendo que trabalham o mesmo que eles e, por isso, tem que ter os mesmos direitos. É interessante como nessa visão sempre o trabalho, o capital, a riqueza, esses pontos são os que definem os direitos na cabeça (sic) deles ... ‘Você trabalha mais, você tem mais direitos’ ... Quando, na prática, na sociedade em que eles mesmos estão, é o contrário: quem mais trabalha é quem menos tem direito. (...)” – Ester.

E sobre identidades étnico-raciais, Ester ainda acrescentou o seguinte:

“Quando nós vemos questões como luta de classes e discriminação racial, eles conseguem, de alguma maneira, se ver (sic) como trabalhadores explorados e, como lá tem muitos negros, como pessoas discriminadas, pessoas que sofrem preconceito. Nessas horas, tem alguns alunos que até me pedem pra fazer relatos de discriminações que sofreram (...)” – Ester.

Juliana, Davi, Ana Maria e Ester declararam que o interesse, a dedicação aos estudos e a participação discente nas aulas tem sido elementos presentes em seu cotidiano profissional, através do emprego das acima referidas providências pedagógicas. Juliana, Davi e Ana Maria acrescentaram que obtiveram certos

resultados positivos no que toca à desconstrução de visões estereotipadas e preconceituosas sobre culturas, como exponho abaixo:

“(...) eles viam que aquelas músicas que eles ouviam alguma coisa dizia para eles. (...) Eles cantam junto. Eles brigam: as meninas brigam por causa de namorado, brigam porque somem as coisas, mas na hora de cantar, eles cantam, eles gostam (...)” – Juliana.

“Já consegui, p.ex., de pessoas que não se davam muito bem elas se acabarem se relacionando (...) E, fazendo isso, muitas vezes quando eu to trabalhando um conceito relacionado ao preconceito social (...) esquecem que ela é lésbica ou que ele gay (...)” – Davi.

“Eu consigo muita coisa. Primeiro, a compreensão (de) que África não é um país. (...) O segundo mito que eu derrubo é: os ‘macumbeiros’ (sic), porque eles chamam assim, são maus, são pessoas más. (...) Eu lidero, nas duas escolas em que eu trabalho, projetos referentes a “África” (...) eu trabalho com pessoas evangélicas e não veio reclamação (...) Caiu muito o nível de briga na sala de aula entre alunos porque eu buscava esse diálogo” – Ana Maria.

Ester, por sua vez, considera que o desenvolvimento do pensamento sociológico foi um efeito benéfico decorrente de suas dinâmicas de discussão sobre gênero e raça:

“Eu já ouvi alunos meus e estagiários que trabalham comigo dizerem que os alunos, em casa, começam a questionar reportagens que vêm na TV e levam pra discussão com familiares, ou mesmo fora de casa, as aulas que tiveram comigo. (...) Levar o aluno a começar a desenvolver o pensamento mais questionador, que não fique só com o que transmitido pela mídia, o que se conhece pelo senso comum, enfim (...)” – Ester, 10ª entrevistada.

Os relatos de Juliana, Davi, Ana Maria e Ester informam dinâmicas onde houve a busca da visibilização de diferenças quanto a identidades étnico-raciais, religiosas e de gênero. Considero que estes expedientes verdadeiramente desestabilizam os padrões ordinariamente conhecidos e disseminados quanto a variadas formas de identidade cultural, principalmente os preconceitos e as práticas discriminatórias que decorrem desses padrões. Neste sentido, uma ou mais imagens do diferente e das representações e papéis comumente atribuídos a ele são evocadas, por exemplo quanto às visões negativas citadas sobre determinadas crenças (“macumba”), preferências artísticas (“isso é música de preto”) e tarefas produtivas (“lugar de mulher é na cozinha”). Tornando manifesta a existência de diferentes culturas, as certezas e padrões que as mesmas proferem podem ser relativizadas e desnaturalizadas, gerando assim *concepções positivas sobre o diferente*. Estes movimentos estão plenamente coerentes com o exposto

nos documentos curriculares federais concernentes à Sociologia escolar: as DCNEM, os PCNEM e as OCNEM.

O olhar desnaturalizado sobre as culturas permite que se conviva com a diversidade cultural “de forma plena e positiva”, como apontam os PCNEM voltados a Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 1999b, p. 39). Ou seja, pode-se assim valorizar as diferenças culturais. Nesse momento, torna-se possível a professores e estudantes conhecer a historicidade, princípios e aspectos característicos de diversas culturas, abrindo caminhos para a construção de juízos e questionamentos sobre a diversidade cultural. De fato, a compreensão dos diversos referenciais culturais que compõem o universo social é um dos princípios do ensino de Ciências Humanas no ensino médio, conforme determina o inciso III do Art. 10 das DCNEM. E a análise das “concepções do outro, do diferente” e a “compreensão de seus modos de ser” são propostas dos autores das OCNEM voltadas à Sociologia (Brasil, 2006: p. 105).

Valorizar as culturas significa avançar na contramão dos padrões fortemente ancorados na modernidade ocidental que comumente estão vigentes no senso comum e em nossas relações sociais. Isto é, compreender que de nenhuma maneira diferenças culturais podem ser objeto de hierarquizações, já que nenhuma é autossuficiente e pode declarar suas ideias como superiores às ideias originadas em outras culturas. Todas as culturas elaboram perspectivas específicas da realidade, e em todas essas perspectivas podem contribuir à justiça em qualquer âmbito social. Porém, como essas contribuições podem ser conhecidas se são consideradas somente as proposições respaldadas nas culturas ocidentais modernas? Valorizar a diversidade cultural, pois, implica *promover processos dialógicos entre culturas*, que permitam sua inteligibilidade mútua e a articulação de suas experiências e proposições em propostas favoráveis à justiça social, que significa a expansão dos direitos à igualdade de oportunidades e à diferença cultural.

Seriam os casos narrados por Juliana, Davi, Ana Maria e Ester casos resultantes de um ou mais fatores como região municipal, turno escolar, um arranjo político-administrativo escolar favorável à autonomia docente ou de um perfil específico de Licenciado em Ciências Sociais? Creio que não. Nem todos os casos se situam em uma mesma região municipal: três deles se localizam na Região Norte, enquanto que um se situa na Região das Praias da Baía. Os casos

ocorrem tanto nos turnos matutino quanto noturno. E não há conexões com um desenho institucional escolar específico, visto que Juliana, Ester e Ana Maria estão dentre os/as professores/as que alegam trabalhar sob o forte centralismo administrativo da Direção escolar, ao contrário do cenário onde Davi atua. Em outras palavras, ao menos no conjunto de dados desta pesquisa não se pode vincular diretamente a autonomia docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais, no conjunto dos depoimentos analisados. Não há também correlações entre essas práticas relatadas a um conjunto específico de experiências de formação superior em Ciências Sociais: Juliana e Davi estavam inclinados a exercer a docência desde os tempos da Graduação, enquanto que Ana Maria e Ester o fizeram para conseguir sustento.

Outro aspecto significativo dos depoimentos a se pontuar também é que não há garantias da desconstrução de concepções negativas e enraizadas sobre uma ou mais culturas, e estas ideias podem continuar a marcar os discursos e condutas dos educandos fora da escola, condição lembrada por Davi e Ester:

“Ilusão é você considerar que você vai sair dali, principalmente com os adultos, e de repente todos os preconceitos, todas as dificuldades que eles tem vão sumir ali. (...) o “cara” pode carregar ainda um ‘ranço’ (sic), que pode depois reforçar esses preconceitos, mas naquele período ele acaba lidando com ela [com a diferença]” – Davi.

“Talvez, eles reconheçam os direitos das mulheres só ali, na frente das colegas, de mim, na escola, e em casa, tudo continue ‘na mesma’ (sic)” – Ester.

Não basta que o comprometimento com a valorização das diferenças culturais e o diálogo intercultural seja viabilizado na sala de aula ou em outros ambientes educativos. A interculturalidade não se limita ao ensino, ela deve ser construída na sociedade, em todas as suas instituições sociais, tendo em vista a equalização de oportunidades e o respeito à manifestação das diversas culturas. Contudo, esses objetivos podem não ser viabilizados repentinamente, como apontaram os professores Davi e Ester, uma vez que a interculturalidade é um processo lento e progressivo de abandono de concepções negativas sobre as culturas em favor da defesa de seu valor, livre expressão e inteligibilidade mútua.

Nesta seção, foram identificadas nos depoimentos algumas pistas de que diálogos interculturais no ensino básico de Sociologia são possíveis. Dez entrevistados afirmaram que a compreensão dos referenciais culturais que envolvem as visões de mundo dos estudantes é fundamental ao desenvolvimento

de práticas educativas. E todos os sujeitos da pesquisa disseram considerar tais referenciais na construção curricular. Porém, somente quatro professores – Juliana, Davi, Ana Maria e Ester – narram em detalhes experiências pedagógicas interculturais que empreenderam e os resultados que obtiveram por meio delas. Não se pode dizer, diante desses dados, que a educação intercultural é um fenômeno recorrente na disciplina escolar de Sociologia na rede estadual de ensino médio niteroiense, considerada esta em *todos* os seus arranjos institucionais e contextuais. Enfim, trata-se de um projeto a se viabilizar nesse âmbito, que, para tanto, é repleto de desafios a serem enfrentados. Discutirei estes desafios na próxima seção.

### 5.3

#### **A construção intercultural do conhecimento sociológico escolar: seus fundamentos e desafios característicos**

Nas páginas seguintes, importa analisar as diferentes ênfases pontuadas nos depoimentos sobre os fundamentos da concepção de educação intercultural que norteia a pesquisa, identificando os seus desafios característicos e possibilidades de construção de currículos escolares sociológicos interculturalmente orientados nos contextos escolares da rede pública de ensino.

Como delineado no capítulo terceiro, a educação intercultural requer esforços de professores/as quanto à (1) visibilização das diferenças culturais; à (2) valorização das diferenças culturais; à (3) promoção de dinâmicas interativas entre as culturas em processos educativos; e ao (4) fortalecimento de movimentos sociais favoráveis à garantia dos direitos de igualdade e diferença cultural no país. No entanto, foi possível identificar ênfases diferenciadas a esses quatro aspectos nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, as quais serão discutidas a seguir.

Os sujeitos entrevistados compreendem que os estudantes da rede estadual de ensino não são todos iguais. Proposições semelhantes a “a gente tem todo tipo de aluno na escola pública” (Luíza) e “os tipos de alunos são totalmente diferentes” (Lucas) marcaram todos os depoimentos. Não obstante, quando se solicitou aos/as professores/as que caracterizassem tal diversidade, o único aspecto a perpassar a totalidade dos relatos foi o nível socioeconômico, quando os

sujeitos consideraram os estudantes como indivíduos carentes ou de classes populares. Dos onze entrevistados, dois deles, os Professores Lucas e Janaína, não se referiram a qualquer marcador de diferença e identidade cultural. Por outro lado, nos outros depoimentos foram identificadas omissões ora quanto a um marcador cultural, ora quanto a outro. Houve professores/as que mencionaram as identidades étnico-raciais e religiosas, mas não se referiram a comunidade de referência, gênero e sexualidade, por exemplo. E alguns marcadores culturais foram mais citados do que outros. Como exposto na subseção 5.3.1, foram registradas sete menções à identidade étnico-racial, ao passo que apenas dois sujeitos, os Professores Davi e Luíza, trataram sobre as identidades sexuais.

Porém, em razão dos dados acima pontuados, é possível levantar alguns questionamentos. Será que os sujeitos são classificados somente em termos de sua posição na divisão do trabalho social? Ao lado disso, será que dentre os estudantes não figuram meninos e meninas, ou ainda, homens e mulheres? Todos esses educandos compartilham uma mesma identidade étnico-racial? Ou compartilham uma mesma crença? Nasceram, cresceram e moram em uma mesma comunidade local ou regional? São todos eles heterossexuais? Penso que a resposta a todas estas questões seja negativa, uma vez que o mundo contemporâneo é *plural*. A diversidade cultural é um dado inexorável da vida das sociedades contemporâneas, constituindo-se em item de pauta de variadas políticas de organismos internacionais como a ONU e o BID, bem como das atenções dos veículos de comunicação de massa. E é objeto também de diversos referenciais teóricos sociológicos atuais e de documentos curriculares que sustentam o ensino de Sociologia na escola básica, como assinalarei na sequência.

O Art. 3º das DCNEM prescreve como um dos valores éticos do ensino médio “o conviver com a diversidade”. Os PCNEM atribuem ao ensino de Ciências Sociais na educação básica o papel de transposição do etnocentrismo, mediante a comparação de diversos sistemas socioculturais de normas e a desnaturalização das normas da própria sociedade. As OCNEM consideram que a Sociologia escolar possibilita ao educando a análise das “concepções do outro, do diferente” e a “compreensão de seus modos de ser” (Brasil, 2006, p. 105). E no Currículo Mínimo de Sociologia da SEEDUC/RJ, documento elaborado a partir de contribuições de professores da rede estadual de ensino, são identificáveis objetivos semelhantes, dentre os quais se destacam estes:

“Compreender os problemas decorrentes da visão etnocêntrica e relativizar as diferenças culturais – Unidade 2; (...) Identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade (...) Perceber o caráter multicultural da sociedade brasileira (Rio de Janeiro, 2012, p. 6).”

Diante das referências expostas, por que então os múltiplos referenciais culturais contemporâneos ou não são mencionados nos depoimentos registrados, ou são abordados parcialmente pelos sujeitos da pesquisa?

Penso que um aspecto da “Sociologia das Ausências” (Santos, 2002 e 2007) oferece importantes contribuições à discussão da questão acima enunciada. Como assinalado no capítulo terceiro, Santos argumenta que as monoculturas da racionalidade ocidental moderna exercem significativa influência sobre os rumos da vida social, produzindo incontáveis desperdícios de experiências, ideias, lógicas e padrões ancorados em sociedades e culturas não ocidentais. Dentre as monoculturas ocidentais, uma trata sobre a *hierarquização de diferenças culturais*. O autor explica que nas relações capitalistas de produção, a subalternização é construída pela distribuição desigual de posições e benefícios do trabalho social. Ao contrário, nas relações de diferença cultural, a superioridade de uns e a inferioridade de outros é naturalizada. A distribuição de seus papéis sociais, então, é o efeito de sua superioridade ou inferioridade inerente. Nestas hierarquizações, são declarados como *naturalmente* superiores o homem, o branco, o cristão, o heterossexual, o adulto maduro e suas comunidades de referência características.

Penso que os padrões hierárquicos da razão ocidental moderna ainda pautam várias representações sociais sobre a diversidade cultural. A subalternização de determinadas identidades culturais ainda continua a ser naturalizada nos discursos sociais, através de dois modos: (1) a explicitação de preconceitos ou representações negativas sobre elas; ou (2) a invisibilização, isto é, o silêncio. Com efeito, o primeiro modo foi amplamente registrado em alguns relatos dos sujeitos da pesquisa sobre conflitos culturais existentes no *locus* escolar, representados por proposições discentes como “isso é música de preto” (Juliana) ou “elas arrumam a casa e a gente paga a conta” (Ester). E o segundo modo de subalternização de identidades culturais, a invisibilização, marca os depoimentos dos Professores Lucas e Janaína e os outros nove depoimentos, nos quais os marcadores culturais e os conflitos a eles relacionados foram ora citados apenas parcialmente. Especificamente, nesses depoimentos o silenciamento sobre

determinadas culturas ocorreu de forma parcial e relativa, com alguns sujeitos identificando questões de gênero e raça, ao mesmo tempo em que não abordaram sobre questões de religião e sexualidade, por exemplo.

Certamente, não pode haver a valorização de diferenças culturais no âmbito do conhecimento escolar se identidades e conflitos culturais são subtraídos da construção curricular. É preciso então que se preencha o campo do conhecimento escolar com todas as culturas, expondo suas experiências, ideias, padrões e lógicas características. E considero que este quadro começa a se tornar possível através do emprego de qualquer objeto, documento ou ideia que traga às mentes dos estudantes a existência de culturas normalmente invisibilizadas nos currículos.

Analisando os depoimentos coletados, julgo que apenas quatro professores discutiram maneiras de adotar o uso de expedientes de visibilização de culturas, como assinalado no item 5.2.2: os Professores Davi, Juliana, Ana Maria e Ester. Cada qual propôs um caminho pelo qual a diversidade cultural foi problematizada no ensino escolar de Sociologia. Davi tentou alterar o desenho das relações interpessoais vigentes em suas salas de aula, baseado fortemente na afinidade e na semelhança cultural. Em substituição, buscou aproximar, em atividades de debate sobre preconceito e discriminação sociocultural, estudantes que muitas vezes entravam em conflitos fomentados por suas concepções sobre as culturas alheias. Através da música, Juliana abordou as desigualdades socioeconômicas entre comunidades urbanas e a pluralidade de identidades religiosas e étnico-raciais existentes nos centros urbanos atuais. A partir de uma peça de vestuário, Ana Maria problematizou o preconceito religioso existente entre seus alunos. Ester, por sua vez, promoveu a discussão de estereótipos muitas vezes sequer pautados nos discursos sociais, como os papéis étnico-raciais e de gênero. Todos estes foram movimentos de visibilização de diferenças e conflitos culturais.

É importante considerar que abrir o espaço do conhecimento escolar às diferenças e conflitos culturais é um processo que pode desencadear a valorização das culturas e, inclusive, sua inteligibilidade mútua. Vide o caso pontuado por Davi, por exemplo, segundo o qual afirma que estudantes que não se relacionavam em vista de questões de gênero e sexualidade, por exemplo, conseguiram começar a desenvolver posturas mais respeitadas das características culturais dos colegas depois da realização das atividades em grupo relatadas. Juliana, Ana Maria e Ester também mencionaram semelhantes resultados, nos

quais o reconhecimento positivo de identidades étnico-raciais, religiosas e de gênero foi obtido durante as aulas.

Grande parte dos/as professores/as entrevistados afirma que a diversidade cultural e as interações entre culturas são elementos fundamentais à configuração do currículo, mas só quatro deles dão exemplos palpáveis de como isso está sendo possível em suas rotinas profissionais. Ou seja, este reduzido quantitativo indica como a interculturalidade ainda não se estabeleceu como uma realidade no ensino escolar de Sociologia, continuando a ser uma aposta para o futuro. Em face disso, considero como o primeiro desafio do projeto educacional intercultural *a visibilização de todas as identidades e diferenças culturais no discurso docente e sua respectiva prática pedagógica, tendo em vista sua valorização e inteligibilidade mútua.*

Nos depoimentos, foi identificado, todavia, que nem todos os sujeitos da pesquisa afirmaram desenvolver esforços compatíveis com a educação intercultural em todos os aspectos da constituição do conhecimento escolar, como a seleção de conteúdos, o planejamento das aulas, e a execução de práticas pedagógicas e avaliação.

No que toca ao bloco da entrevista intitulado “Pensamento Sociológico”, quatro sujeitos afirmam que nenhuma teoria desenvolvida na história das Ciências Sociais pode encontrar-se excluída do ensino de Sociologia, três sujeitos defendem que as teorias marxistas devem estar presentes no cotidiano da disciplina e dois entrevistados, por sua vez, consideram fundamental a abordagem de teorias antropológicas modernas. Ou seja, todos esses entrevistados mencionaram sistemas teórico-conceituais exclusivamente elaborados com base nas realidades históricas, sociais e culturais da modernidade ocidental, especificamente de nações como França, Alemanha, Grã-Bretanha e Estados Unidos. Cinco professores/as entrevistados/as entenderam que o conhecimento é um fenômeno histórica e socialmente construído, mas nenhum deles abordou claramente o viés ocidentalizado (sobretudo eurocêntrico) de suas escolhas epistemológicas. Importa discutir as consequências pedagógicas deste cenário a seguir.

Por certo, a maioria das teorias sociais que sustentam a construção do saber sociológico escolar diz respeito a questões e problemas relativos a sociedades modernas e ocidentais, bastante diversas dos contextos sociais e

culturais nos quais nossos estudantes constroem suas experiências, identidades e visões de mundo. Diante deste quadro, pergunta-se: como incentivar o estudante a desenvolver um senso sociológico sobre sua realidade social se muitas de suas experiências sociais e culturais não são levadas em conta na construção do saber a ensinar? Além disso, se não colocamos em questão o que vivemos em sociedade, como podemos questionar as concepções naturalizadas que aprendemos desde o início de nossa socialização? Posicionar-se a favor do desenvolvimento do pensar sociológico sem a consideração das origens ocidentais dos conhecimentos sociológicos e da tendência da escola em tomá-los como referenciais privilegiados na construção de seu conhecimento resulta em uma *contradição*: busca-se empreender um pensamento sobre a realidade social que se vive, a qual, contudo, não é significativamente tornada objeto de conhecimento sociológico na escola. Neste caso, não é plenamente atingido o objetivo da educação básica em Sociologia. No entanto, nenhuma menção a tal contradição foi feita em qualquer um dos depoimentos cedidos.

Por outro lado, não basta que só a seleção dos conteúdos curriculares seja um campo intercultural: as práticas de ensino e aprendizagem e a avaliação não podem continuar a ser dirigidas pelas lógicas monoculturais tradicionalmente vigentes na escola básica. As OCNEM voltadas à Sociologia fornecem diversas contribuições aos/às professores/às de Sociologia nesse sentido, especificamente quando propõe o uso de um vasto conjunto de linguagens e recursos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 125 – 132). Apesar da maioria dos/as entrevistados/as ter declarado que a compreensão dos diversos referenciais culturais presentes é um elemento fundamental ao ensino de Sociologia na educação básica, apenas quatro deles detalharam as práticas pedagógicas interculturais que tem empreendido, especificamente no que se refere ao trabalho pedagógico com músicas, jogos, dinâmicas dialógicas em que diferentes identidades culturais foram contrapostas e foram realizados debates entre professor em torno de determinados conflitos culturais. E nenhum professor explicitamente disse avaliar os educandos tendo presente suas diferenças culturais<sup>5</sup>. É verdade que algumas experiências pedagógicas interculturais significativas foram relatadas nas entrevistas, mas elas ainda não se constituem em recorrências nos contextos do ensino de Sociologia na

---

<sup>5</sup> De fato, cinco professores sequer abordaram o assunto da avaliação das aprendizagens.

rede estadual de ensino niteroiense. Assim sendo, argumento que o segundo desafio ao desenvolvimento da proposta intercultural na educação básica, em específico na disciplina de Sociologia, é *problematizar formas de construção intercultural do conhecimento escolar, que abranjam todas as instâncias e momentos da construção curricular*.

A educação intercultural é projeto que requer o comprometimento de escolas e professores com a sua viabilização. Não há lugar nessa proposta para um perfil profissional docente identificado por Ana Maria no decorrer de sua experiência docente:

“Tem colegas que não entendem (e dizem) ‘você trabalha demais, eu não vou trabalhar assim’ – um exemplo é esse projeto de ‘África’ em uma escola, tem professor que já está com medo de trabalhar (sic) (...) Tem professores que estão ali, mas não estão ‘vestindo a camisa’ (sic)” – Ana Maria.

Porém, não é o bastante que professores/as se comprometam com a educação intercultural e o trabalho que esta demanda, é preciso que relações político-administrativas escolares sejam desenvolvidas no sentido do favorecimento à interculturalidade na escolha de conteúdos e nas práticas de ensino e aprendizagem.

Evidentemente, existem diferentes arranjos político-administrativos escolares em que são negociadas as condições propícias à educação intercultural, como demonstram os seguintes excertos de depoimentos: “a Direção da escola é autoritária, centralizadora” (Janaína) e “eu me sinto muito à vontade pra (sic) trabalhar o que eu quiser, ninguém fica me cobrando o conteúdo” (Luíza). No caso relatado por Janaína e outros sete entrevistados, por vezes é necessário contestar as decisões das Direções escolares por meio de greves e manifestações organizadas. No caso informado por Luíza e outros dois entrevistados, ao contrário, a burocracia escolar não é obstáculo ao trabalho docente, mas um elemento facilitador. Nestas realidades escolares, a gestão favorece um ensino baseado na perspectiva intercultural, enquanto que na maior parte dos estabelecimentos onde os sujeitos da pesquisa atuam, condições político-administrativas favoráveis a esse objetivo ainda estão por ser construídas, por meio da negociação entre os atores escolares docentes e gestores.

A educação intercultural pressupõe também condições materiais favoráveis no que diz respeito às suas instalações e recursos pedagógicos como livros

didáticos e aparelhagem audiovisual, materiais que proporcionam a veiculação de ideias e referenciais produzidos em diversas culturas. Esta condição não deve ser somente válida a algumas escolas de referência, como apontado por alguns sujeitos entrevistados, mas deve ser estendida a *todas* as escolas da rede estadual de ensino.

Em vista dos termos expostos, o terceiro desafio diante do qual estão os educadores é a *viabilização de condições institucionais escolares favoráveis à educação intercultural*.

Os processos educativos são importantíssimos vetores de viabilização da interculturalidade em outras instituições sociais, fomentando subjetividades e atitudes favoráveis à expansão dos direitos das culturas à sua diferença e à igualdade de oportunidades sociais. E a educação intercultural não será efetiva se não estiver articulada à promoção desses valores. Ela não pode ficar limitada aos contextos escolares, condição explicitada pelos Professores Davi e Ester. Deve ser expandida a outras esferas sociais, por meio de atividades de interação da escola, de seus professores e seus estudantes com a comunidade de seu entorno, de sua cidade e os vários grupos identitários. Atividades marcadas pelo debate e a busca de alternativas pelos referidos direitos.

Trata-se, no entanto, de uma tarefa bastante árdua, visto que interações interculturais entre escola e sociedade podem muitas vezes esbarrar no fato de que o diálogo intercultural não é processo de adesão compulsória, mas voluntária. Podem os diversos atores escolares e/ou das comunidades externas às escolas se descomprometer com tal projeto, por não compreendê-lo ou não valorizá-lo, conservando suas representações sobre a diversidade cultural. Pode também a iniciativa ser impedida pelo estado de violência que vige em comunidades suburbanas e carentes. Em razão dessas dificuldades, *favorecer processos interativos interculturais entre escola e sociedade com vistas à expansão de direitos de igualdade e diferença cultural* coloca-se como o último desafio posto aos educadores que enumero neste capítulo.

Em suma, estamos diante de uma proposta a desenvolver e quatro desafios a enfrentar. A construção intercultural do conhecimento sociológico escolar pressupõe o alcance dos quatro seguintes objetivos:

(1) Visibilizar todas as identidades e diferenças culturais no discurso docente e sua respectiva prática pedagógica, tendo em vista sua valorização e inteligibilidade mútua.

(2) Problematizar formas de construção intercultural do conhecimento escolar que abranjam todas as instâncias e momentos da construção curricular.

(3) Viabilizar condições institucionais educacionais e escolares favoráveis à educação intercultural.

(4) Favorecer processos interativos interculturais entre escola e sociedade com vistas à expansão de direitos de igualdade e diferença cultural.

A construção intercultural do saber sociológico escolar é ainda um projeto por se desenvolver e que certamente impõe uma série de *desafios* aos educadores. Identificados os desafios suscitados por esse projeto, no próximo capítulo tecerei minhas considerações finais sobre as proposições delineadas neste trabalho.

## 6

### Considerações Finais

Este trabalho será finalizado com um exercício de síntese das ideias desenvolvidas no decorrer dos capítulos anteriores. Neste exercício, serão apresentados os principais questionamentos, proposições, achados e desafios que marcaram a pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida buscando articular a concepção do conhecimento escolar como um campo intercultural, notadamente defendida no país por Vera Candau e Antônio Flávio Moreira, ao posicionamento de Boaventura de Sousa Santos favorável ao estabelecimento da interculturalidade no cotidiano social. Partiu-se do ponto de vista desse sociólogo português em torno do diálogo, a mútua compreensão e a construção recíproca entre as culturas como urgências nas sociedades contemporâneas, marcadas por injustiças sociais, culturais e cognitivas promovidas pela hegemonia da razão ocidental moderna na condução da vida social. Nesta perspectiva, a escola básica é uma instituição onde a coexistência dialógica entre os diferentes referenciais culturais existentes na sociedade deve ser buscada. E dentre os seus processos característicos, a constituição dos conhecimentos a ensinar constitui-se em um profícuo campo de investigação dos modos como a interculturalidade tem sido viabilizada no espaço escolar.

Decidi empreender a pesquisa tendo em vista o ensino de Sociologia ministrado no ensino médio, por considerar, a partir de ampla revisão bibliográfica, que o conhecimento escolar é um ponto lacunar na pesquisa sobre ensino de Sociologia no país. Com efeito, este quadro não poderia ser diferente, se for considerada a trajetória da Sociologia na política e na pesquisa educacional desde o final do século XIX. O histórico da disciplina na escola básica brasileira é marcado por períodos de institucionalização e deslegitimação, de inclusão e de exclusão da disciplina nos currículos de ensino médio. Nos períodos em que a Sociologia esteve afastada desses currículos, desenvolver estudos e pesquisas era como abordar um objeto inexistente, ou, ao menos, considerado como tal pelas academias das Ciências Sociais e Educação por décadas. Este cenário começa a ser modificado durante os anos 2000, quando emergem estudos e pesquisas

relacionados à disciplina, estruturados na forma de teses, dissertações, artigos e livros, bem como são estabelecidas instâncias de socialização dessa produção e de discussão em torno das questões que perpassam a Sociologia escolar. Revisando tal literatura, identifiquei somente quatro trabalhos versando sobre conhecimento escolar, mas nenhum deles alinhado a alguma concepção de educação intercultural. Apesar disso, esta lacuna impulsionou a realização deste trabalho.

Em face do exposto, propus-me o desenvolvimento de uma pesquisa que abordasse o processo de construção intercultural do conhecimento sociológico escolar, construindo a questão norteadora da pesquisa: como os professores de Sociologia lotados na escola básica compreendem as possibilidades de debates entre o saber sociológico escolar e as proposições da educação intercultural? Como o problema enunciado aborda um universo de opiniões, impressões, representações e valores compartilhados por um grupo de atores sociais, ficou claramente exposto a mim que a pesquisa e seus procedimentos seriam de natureza qualitativa, conforme pontuei no quarto capítulo.

Formulei os objetivos de pesquisa, especificando seu campo e sujeitos característicos. Os objetivos de pesquisa foram os seguintes: (1) identificar as representações de professores de Sociologia de escolas públicas de Niterói sobre as relações entre o conhecimento sociológico escolar vigente na escola básica brasileira e a proposta da educação intercultural; e (2) problematizar possibilidades de construção de currículos escolares sociológicos interculturalmente orientados no contexto de escolas da rede pública.

Escolhi realizar a pesquisa na rede estadual de ensino médio, no município de Niterói. Justifiquei esta opção em face da inexistência de estudos e pesquisas sobre conhecimento sociológico escolar com base em alguma realidade escolar niteroiense. Optei pela rede estadual em vista de sua maior quantidade de estabelecimentos escolares e, logo, de professores de Sociologia. Contudo, nem todo professor que ministra a disciplina na citada rede de ensino foi selecionado a participar da pesquisa. Com efeito, foram selecionados apenas aqueles sujeitos que fossem licenciados em Ciências Sociais e atuantes no magistério estadual, em Sociologia, há pelo menos dois anos, de acordo com as justificativas apresentadas no capítulo quarto, seção 4.3: (1) a suposta maior capacidade dos cientistas sociais no trato sobre o conhecimento sociológico do que outros profissionais que

exercem o ensino de Sociologia na rede estadual; e (2) um tempo mínimo de atuação docente na escola básica que possibilitasse aos/às professores/as a discutir sobre os processos, as funcionalidades e os atores que compõem a cultura escolar.

A fim de operacionalizar a pesquisa, decidi utilizar três estratégias de produção e análise de dados: (1) entrevistas individuais semiestruturadas; (2) análise documental; e (3) a técnica de triangulação de dados.

Mediante as entrevistas, foi possível obter os depoimentos dos sujeitos da pesquisa sobre tópicos referentes à diversidade cultural, à interculturalidade e à educação intercultural. Analisando documentos curriculares voltados ao ensino médio e à disciplina de Sociologia, foram identificado um significativo conjunto de normas, prescrições e orientações estatais coerentes com a educação intercultural. E buscando abarcar a maior quantidade de dados possível que pudesse colaborar ao alcance dos objetivos de pesquisa, optei por articular os achados obtidos nas entrevistas e análises de documentos com as Sociologias das Ausências e das Emergências e o trabalho de tradução intercultural, proposições teóricas de Santos, assim como com a concepção de educação intercultural delineada no terceiro capítulo.

Nestes termos, foi possível traçar um quadro dos significados construídos pelos sujeitos acerca da construção intercultural do conhecimento sociológico escolar, tendo como referência as quatro categorias de análise construídas no terceiro capítulo, tais como a visibilização de diferenças culturais; a valorização de diferenças culturais; construção de instâncias de diálogo entre culturas; e o fortalecimento dos movimentos pela expansão dos direitos de igualdade e diferença nas sociedades contemporâneas. A partir dos depoimentos, foi identificada uma escassa ocorrência de práticas compatíveis com as três primeiras categorias. Somente quatro sujeitos – Juliana, Davi, Ester e Ana Maria – abordaram com detalhes experiências nesse sentido. E, mesmo assim, esses professores não trataram da visibilização e da valorização de todas as identidades culturais. E a articulação do ensino escolar de Sociologia com os movimentos pela promoção da igualdade e da diferença fora dos âmbitos escolares, ao menos no que se refere aos onze depoimentos, revelou-se um campo ainda inexplorado. Outra importante recorrência a registrar nos discursos docentes é identificação do conhecimento sociológico, fundamento importantíssimo do saber escolar, com as teorias sociais produzidas na modernidade ocidental e ocupadas somente na

explicação dos fenômenos sociais das sociedades ocidentais, sobretudo as européias. E este posicionamento foi comum até mesmo entre os quatro docentes que afirmam desenvolver práticas pedagógicas interculturalmente orientadas.

Por conseguinte, temos que a construção intercultural do conhecimento sociológico escolar é uma meta a perseguir, frente a diversos empecilhos e desafios. Em primeiro lugar, propõe-se a visibilização e a valorização das diferentes culturas no ensino de Sociologia na escola básica, considerando que estes processos ainda são lacunas no cotidiano dessa disciplina. Busca-se problematizar formas de construção intercultural do conhecimento escolar que abranjam todas as instâncias e momentos da construção curricular, não somente a seleção de conteúdos ou a realização de práticas pedagógicas. Esta proposta também tem presente que a educação intercultural requer condições institucionais escolares (políticas e materiais) favoráveis. Assim, o empenho dos atores burocráticos educacionais e escolares em sua garantia é outro desafio a se enfrentar. E como a interculturalidade deve estender-se a toda a sociedade, visa-se, por último, favorecer processos interativos interculturais entre escola e sociedade com vistas à expansão de direitos de igualdade e diferença cultural.

Todavia, deve-se também assinalar nestas últimas palavras que o escopo de referenciais teóricos, atores e contextos institucionais deste trabalho não foi mais amplo em razão da responsabilidade atualmente posta a um aluno de Mestrado no Brasil: realizar uma pesquisa em um tempo que se limita a não muito mais do que um ano. E se procurou empreender este trabalho em vista dessa necessidade.

Ao despeito das limitações acima citadas, há muito mais pesquisas e discussões a se fazer no tangente às interfaces entre conhecimento escolar em Sociologia e educação intercultural, e penso que em tais trabalhos os processos de formação de professores da disciplina devem ser considerados como significativos contextos de pesquisa.

Considero possível atribuir a escassez de discussões teóricas e práticas pedagógicas em torno da educação intercultural na Sociologia escolar ao caráter eurocêntrico do campo acadêmico das Ciências Sociais no país e, logo, da formação dos professores de Sociologia. Os PCNEM explicitam um importante indicador nesse sentido: a visão manifestada por Florestan Fernandes acerca da intrínseca relação entre o nascimento das Ciências Sociais e a emergência dos processos capitalistas, industrialistas e burocráticos típicos da modernidade

ocidental, relação na qual as Ciências Sociais são, tradicionalmente, concebidas como discursos explicativos das transformações vividas pelas sociedades ocidentais nos tempos modernos (Brasil, 1999b, p. 36). Outro significativo indicador exposto na pesquisa foram os depoimentos dos onze professores de Sociologia, discursos nos quais as menções a referenciais teóricos sociológicos oriundos de sociedades e culturas não européias foram quase nulas. Frente a esses indicadores, penso que a articulação de problemas semelhantes ao abordado neste trabalho à dimensão da formação de professores de Sociologia seria um movimento que só colaboraria à compreensão do quadro presente das práticas pedagógicas coerentes com a educação intercultural desenvolvidas na disciplina.

Por certo, romper com o monoculturalismo vigente na seleção de conteúdos e realização de práticas de ensino e aprendizagem em Sociologia também é questão pertinente à transformação da formação profissional docente, tornando-a também um campo de valorização e interação entre todas as culturas e seus respectivos sistemas de pensamento. Então, por que não desenvolver pesquisas tendo em vista os problemas e desafios da formação de professores? Poder-se-ia explorar as possibilidades proporcionadas por oficinas pedagógicas com a participação de professores da escola básica, licenciandos e formadores de professores, debatendo sobre a promoção de um ensino de Sociologia interculturalmente orientado. Diretrizes práticas compatíveis com a educação intercultural poderiam resultar desses encontros, bem como relevantes achados ao desenvolvimento da pesquisa educacional.

Importa, então, continuar a realizar estudos e pesquisas em vista de algumas questões que decorrem deste trabalho. Em primeiro lugar, como os professores de Sociologia na escola básica, os licenciandos e formadores se posicionariam frente às urgências e os desafios postos pela educação intercultural nos debates acima propostos? Considerariam a interculturalidade como projeto a ser desenvolvido na formação de professores e nas escolas? Além disso, diante de que contextos sociais, culturais e escolares estariam discutindo? E que contribuições às lutas em prol do projeto intercultural nas diversas instituições sociais estariam sendo discutidas e promovidas? Todas essas questões, referentes à confluência entre conhecimento, educação escolar, ensino de Sociologia e interculturalidade, são urgências que me motivam a continuar desenvolvendo estudos e pesquisas.

**Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, F. R. F. **Desafios da articulação entre teoria e prática docente na disciplina de Sociologia no Ensino Médio.** In: Percursos. Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 154 – 167, jan/jun 2012.

ALVES, E. M. S.; COSTA, P. R. **Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos estudos secundários. (1892-1925).** In: Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 12, jul-dez 2006.

AMORAS, F. C. **Presença da Sociologia no ensino médio das escolas públicas da cidade de Macapá, Estado do Amapá.** Acta Scientiarum: Human and Social Sciences. Maringá/PR, v. 32, n. 2, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias.** MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Guia de Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático: Sociologia.** MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009.

BRITO, S. H. A. **A Produção de Manuais Didáticos e o Ensino de Sociologia na Escola Média em Dois Momentos Históricos (1935-1989).** In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p58-75, mai 2010.

CANDAU, V.M. **A Didática hoje: uma agenda de trabalho.** In: CANDAU, V.M. (Org.) Didática, Currículo e Saberes Escolares. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e Propostas.** Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar e Cultura(s): Multiculturalismo, Universalismo e Currículo.** In: CANDAU, V.M. Didática – Questões Contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

\_\_\_\_\_ ; LEITE, M.S. **Diferença e desigualdade:** dilemas docentes no ensino fundamental. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 41, n. 144, Set/Dez 2011.

\_\_\_\_\_ ; MOREIRA, A. F. B. **Currículo, Conhecimento e Cultura.** In: Indagações sobre Currículo. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008.

CAJU, A. V. F. **Análise da disciplina de Sociologia na educação profissional:** reflexões a partir de um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. **Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Prática Docente.** In: Ênfases e Omissões no Currículo. Campinas: Papirus, 2001.

CARVALHO, C. A. (org). **A Sociologia no Ensino Médio:** uma experiência. Londrina: Eduel. ISBN 978-85- 7216-555-6. 2010, 220 p.

CARVALHO, L. M.. (org.) **Sociologia e ensino em debate:** experiências e discussão de sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CARVALHO, T. K. P. **Habitus docente:** é possível ensinar sociologia com formação em outras áreas? In: Revista Eletrônica de Educação da UFSCAR/SP, São Carlos/SP, v. 5, n. 2, 2011.

CASÃO, C. D. ; QUINTEIRO, C. D. **Pensando a Sociologia no Ensino Médio Através dos PCNEM e das OCNEM.** In: Mediações. Londrina/PR, v. 12, n. 1, p. 225-238, jan/jun 2007.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAGAS, S. E. A. **O raciocínio sociológico como ferramenta pedagógica nas aulas de Sociologia.** In: Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, dez/2009.

COAN, M. **A Sociologia no Ensino Médio, o Material Didático e a Categoria Trabalho.** Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2006.

COSTA, R. F. **Formação Inicial de Professores de Sociologia:** uma análise de suas necessidades formativas. Campinas: PUC-Campinas, 2009.

CUNHA, L. A. **Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação:** primeiras aproximações. In: Tempo Social, São Paulo, v. 1, n. 1, 1992.

CUNHA, P. **O ensino de Sociologia:** uma experiência em sala de aula. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Fortaleza: UFC, 2009.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** In: Educar, Curitiba, n. 24, 2004.

ERAS, L. W. **O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio em Toledo/PR:** entre angústias e expectativas. 2006. Dissertação em Mestrado em Letras Interdisciplinar em Linguagem e Sociedade. Maringá/PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2006.

FERREIRA, E.C. **Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia.** Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Londrina/PR: UEL, 2011.

FERREIRA, F. **A Sociologia no Ensino Médio:** concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania. Estudos de Sociologia, Recife, v. 2, n. 18, 2012. Disponível em <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/73/57>>. Acessado em 15 de novembro de 2013.

FLEURI, R.M. **Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais.** In: CANDAU, V. M. (Org.) Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ Endipe. Rio de Janeiro: DP & A, 2002 [2ª ed.].

GALIMBERTI, A. **Manual de Autocapacitación em Interculturalidad para Profesores.** Lima: Ayacucho, 2000.

GARCÍA CANCLINI, N. **Diferentes, Desiguais e Desconectados.** Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2004.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade.** São Paulo: EdUSP, 1991.

GOBBI, M. A. **Professores e Professoras de Sociologia no Ensino Médio:** Práticas Docentes e Representações. In: Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul/RS, v. 20, n. 1, p. 161-174, jan/jun 2012.

\_\_\_\_\_.; LEITE, M. C. S. **Olhar pelo Buraco da Agulha:** Pinhole numa Proposta de Estágio e Formação de Professores/as em Ciências Sociais. In: Olh@res, Guarulhos/SP, v. 1, n. 1, p.263-283, mai 2013.

GOMES, A. L. F. **Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio.** Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul. / dez. 2007.

GUELFY, W. P. **O Movimento da Sociologia como Disciplina Escolar entre 1925 e 1942:** as reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. Mediações, Londrina/PR, v. 12, n. 1, jan/jun 2007.

HALL, S. **The Work of Representation.** In: HALL, S. (Org.) Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. Londres: Sage Publications, 1997.

HANDFAS, A. **O Estado da Arte do Ensino de Sociologia na Educação Básica:** um levantamento da produção acadêmica. In: Inter-legere, Natal, s/v, n. 9, 2010.

HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (orgs.). **A sociologia vai à escola:** história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. (Orgs.). **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica.** Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HANDFAS, A.; TEIXEIRA, R. da C. **A prática de ensino como rito de passagem e o ensino de Sociologia nas escolas de nível médio.** In: Mediações, Londrina, v. 12, n.1, p. 131-142, jan/jun, 2007.

HUNTINGTON, S. **Choque de Civilizações.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

IANNI, O. **O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus.** In: Cadernos CEDES, v.31, n.85, p. 327-339, set/dez 2011.

LANDER, E. (Org.) **La Colonialidad del Saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO Libros, 2005.

LENNERT, A. L. **Condições de trabalho do professor de Sociologia.** In: Cadernos CEDES. Campinas, Vol. 31, nº. 85. 2011.

LEODORO, S. A. P. **A disciplina Sociologia no ensino:** perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: USP, 2009.

LIBÂNEO, J.C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

LOPES, D. A. CAMARGO, D.M.P. COSTA, R. F. **Sociologia no Ensino Médio em um Mundo de Mudanças:** a questão da “confluência perversa”. In: Cadernos CEDES. Campinas, Vol. 31, n°. 85. 2011.

MACHADO, C. S. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira:** levantamento preliminar. In: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.

MENDONÇA, S. G. **A crise de sentidos e significados na escola:** a contribuição do olhar sociológico. In: Cadernos CEDES. Campinas, Vol. 31, n°. 85. 2011.

MEUCCI, S. **A experiência docente de Gilberto Freyre na Escola Normal de Pernambuco (1929-1930).** Caderno CRH, Salvador, v. 18, n. 44, p. 207-214, maio /ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Gilberto Freyre e a Sociologia no Brasil:** da sistematização à constituição do campo Científico Tese de Doutorado em Sociologia. Campinas: UNICAMP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Entre a escola nova e a oligarquia:** a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco – 1929-1930. Cronos, Natal-RN, v. 8, n° 2, p. 451-474, jul./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Sobre a rotinização da sociologia no Brasil:** os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. Revista Mediações (UEL), v. 12, p. 31-66, 2008.

MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORAES, A.C. **Licenciatura em Ciências Sociais:** entre o balanço e o relato. In: Tempo Social, Revista de Sociologia da USP. São Paulo, v. 15, n. 1, 2003.

\_\_\_\_\_. **O que temos que aprender para ensinar Ciências Sociais?** Cronos, Natal, v. 8, n. 2, jul/ dez 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Sociologia:** ensino médio. In: Coleção Explorando o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Sociologia:** Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade. In: Cadernos CEDES. Campinas, v. 31, n. 85, 2011.

MORAES, L. F. N. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica:** tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Curitiba: UFPR, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. In: Revista Brasileira de Educação, nº 23, maio/ago, 2003.

MOTA, K. C. C. da S. **Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio:** as perspectivas de professores. Revista Brasileira de Educação. n. 29, p. 88-107, mai-ago, 2005.

OLIVEIRA, A.P. **Ensino de Sociologia:** desafios epistemológicos para o ensino médio. In: Revista Espaço Acadêmico. Londrina/PR, n. 119, 2011.

OLIVEIRA, O. F.; JARDIM, A.P. **O Retorno da Sociologia no Ensino Médio no Rio de Janeiro:** uma luta que merece ser pautada! Disponível em < <http://www.labes.fe.ufrj.br/ProducaoAcademicaArtigos.html> >. Acessado em 10 de novembro de 2013.

OLIVEIRA, D. M. **A prática pedagógica dos professores de sociologia:** entre a teoria e a prática. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2007.

OLIVEIRA, L. F. e ROCHA, R. C. **Sociologia para jovens do século XXI.** São Paulo: Imperial, 2007.

PAVEI, K. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de Sociologia.** Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PEREIRA, L. H. **Qualificando Futuros Professores de Sociologia.** Mediações, v 12, n 1, p 143-158, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERUCCHI, L. **Saberes Sociológicos nas escolas de nível médio sob a Ditadura Militar:** os livros didáticos de OSPB – Organização Social e Política do Brasil. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Florianópolis: UFSC, 2009.

PLANCHEREL, A. A.; OLIVEIRA, E. A. F. (Org.). **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio.** Maceió: Edufal, 2007.

RESES, E. da S. **E com a Palavra, Os Alunos:** Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: UnB, 2004.

ROSA, M. **O Trabalho Docente com a Disciplina de Sociologia:**

algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2009.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Mínimo: Sociologia**. Rio de Janeiro, 2011.

ROMANO, F. G. **A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007):** um estudo sobre a invenção das tradições. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Araraquara/SP: UNESP, 2009.

SANTOS, B.S. **Para uma Pedagogia do Conflito**. In: SILVA, L.H. AZEVEDO, J.C. SANTOS, E.S. (Orgs.) Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. **Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências**. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 2002. Disponível em < [www.boaventuradesousasantos.pt](http://www.boaventuradesousasantos.pt) >. Acessado em 15 de agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, M. B. **Diretrizes Curriculares de Sociologia:** em busca do mapa comum. In: Percursos, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 40-59, jan/jun 2012.

SANTOS, R. O. **A Implementação da Sociologia nas Instituições Privadas Paranaenses:** um estudo sociológico. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Maringá/PR: UEM, 2009.

SARANDY, F. M. S. **A Sociologia Volta à Escola:** um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação de Mestrado em Sociologia e Antropologia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SCHRIJNEMAEKERS, S.C.; PIMENTA, M.M. **Sociologia no ensino médio:** escrevendo cadernos para o projeto *São Paulo Faz Escola*. In: Cadernos CEDES, v. 31, n. 85, p. 405-423, set/dez 2011.

SILVA, I. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar:** as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002). Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: USP, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Sociologia no Ensino Médio:** os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul. / dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.** In: MORAES, A.C. (Org.) Sociologia: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino: Sociologia. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOARES, J. C. **O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925 - 1941).** Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

SOUZA, S. M. A. N. **A defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007.** Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

STEMPKOWSKI, I. F. **A Influência Social na Construção do Conhecimento:** a formação dos currículos de Sociologia no ensino médio. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Porto Alegre: PUC-RS, 2010.

TAKAGI, C. T. T. **Ensinar Sociologia:** análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: USP, 2007.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSH, C. **Interculturalidad en la Educación.** Gobierno de Perú. Ministerio de la Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingue Intercultural. Lima, 2005.

YOUNG, M. **O Futuro da Educação em uma Sociedade do Conhecimento:** o argumento radical em defesa do currículo centrado em disciplinas. In: Revista Brasileira de Educação, v.16, n. 48, set/dez 2011.

ZAN, D. P. **O Estágio na Formação do Professor de Sociologia.** In: Cadernos CEDES. Campinas, Vol. 31, n°. 85. 2011.

ZANARDI, G. S. **A Re-introdução da Sociologia nas Escolas Públicas:** caminhos e ciladas para o trabalho docente. Dissertação de Mestrado em Educação. Marília/SP: UNESP, 2007.

#### Vídeo

SANTOS, B.S. **Por que as Epistemologias do Sul?** In: Seminários Avançados Globalizações Alternativas e a Reinvenção da Emancipação Social. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal, 09 de Março de 2012. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=ErVGiIUQHjM> >. Acessado em 09 de Janeiro de 2013.

## Websites

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES:  
**Banco de Teses.** Disponível em: < <http://www1.capes.gov.br/bdteses/> >. Página  
acessada em 20 de março de 2013.

Jornal O Globo. **Após dois meses e meio acaba a greve dos professores  
estaduais.** Fábio Teixeira, 24 de outubro de 2013. Disponível em:  
<<http://oglobo.globo.com/rio/apos-dois-meses-meio-acaba-greve-dos-professores-estaduais-10525750>>. Página acessada em 02 de dezembro de 2013.

Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ.  
**Conexão Professor.** Disponível em: <  
[http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo\\_identificacao.asp](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_identificacao.asp) >. Página  
acessada em 10 de dezembro de 2013.

**Anexos****Anexo nº 1:** Ficha de Dados para o preenchimento dos sujeitos da pesquisa

1. Sexo: ( ) F ( ) M
2. Idade: \_\_\_\_ anos.
3. Residência:
  - ( ) Niterói: Centro [Centro, São Domingos, Ingá, Icaraí, Santa Rosa, São Francisco, Vital Brazil e adjacências]
  - ( ) Niterói: Zona Norte [Fonseca, Barreto e adjacências]
  - ( ) Niterói: outras localidades
  - ( ) São Gonçalo
  - ( ) Rio de Janeiro
  - ( ) Baixada Fluminense
  - ( ) Outras localidades: Qual? \_\_\_\_\_
4. Cor/Raça: \_\_\_\_\_
5. Estado civil:
  - ( ) Solteiro/a
  - ( ) Casado/a
  - ( ) Separado/a, Divorciado/a
  - ( ) Viúvo/a
6. Escolaridade dos pais  
  
Mãe
  - ( ) analfabeta
  - ( ) fundamental
  - ( ) médio
  - ( ) superior incompleto
  - ( ) superior completo
  - ( ) pós-graduação  
Pai
  - ( ) analfabeto
  - ( ) fundamental
  - ( ) médio
  - ( ) superior incompleto
  - ( ) superior completo

pós-graduação

7. Renda mensal [qtde. de salários mínimos]: \_\_\_\_\_

8. Trajetória universitária no Curso de Graduação em Ciências Sociais:

a) É Graduado/a em Ciências Sociais?

Não

Sim

b) Obteve o grau de Licenciado/a em Ciências Sociais?

Não

Sim

c) Já era portador de diploma de ensino superior?

Não

Sim. Qual/is? \_\_\_\_\_

d) Em que ano ingressou no Curso de Graduação em Ciências Sociais?  
\_\_\_\_\_. Em que ano o concluiu? \_\_\_\_\_

e) Trabalhava durante do Curso de Graduação em Ciências Sociais?

Não

Sim. Em que atividade? \_\_\_\_\_

f) Durante o Curso de Graduação, participava de atividades como  
Diretório Acadêmico, Grupos de estudo e pesquisa, núcleos?

Não

Sim. Quais? \_\_\_\_\_

g) Foi Bolsista de Iniciação Científica?

Não

Sim

h) Foi Monitor/a de alguma disciplina?

Não

Sim

9. Participou de algum curso de pós-graduação [Especialização, Mestrado,  
Doutorado]?

Não

Sim. Qual/is? \_\_\_\_\_

10. Experiência Profissional na docência da educação básica:

a) Atua no município de Niterói na disciplina de Sociologia?

Não

Sim

Em caso negativo, não responder às perguntas restantes.

b) Há quanto tempo é professor/a de Sociologia na rede estadual, no município de Niterói? \_\_\_\_ anos.

c) Atua em quantas escolas estaduais no município de Niterói? \_\_\_\_

d) Ocupa/Ocupou alguma função de direção/coordenação em alguma escola estadual de Niterói?

Não

Sim. Qual/is? \_\_\_\_\_

**Anexo nº 2:** Respostas dos Sujeitos da Pesquisa à Ficha de Dados

1. Sexo;

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Feminino	7	63,64
Masculino	4	36,36
Total	11	100

2. Idade;

<b>Categoria (em anos)</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Menos de 25	ZERO	ZERO

26 a 30	5	45,45
31 a 35	1	9,09
36 a 40	3	27,27
41 a 45	1	9,09
46 ou mais	1	9,09
Total	11	100

3. Residência [Bairro/Cidade];

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Niterói (Centro)	3	27,27
Niterói (Norte)	2	18,18
Rio de Janeiro	2	18,18
Baixada Fluminense	2	18,18
São Gonçalo	1	9,09
Outro	1	9,09
Total	11	100

4. Cor/Raça [critério de autodenominação];

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Branca	6	54,55
Parda	3	27,27
Negra	2	18,18
Total	11	100

5. Estado civil;

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Solteiro	6	54,55
Casado	4	36,36
União estável	1	9,09
Separado	1	9,09
Total	11	100

6. Escolaridade dos pais;

a) Mãe

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Superior Completo	4	36,36
Superior Incompleto	1	9,09
Ensino Médio Completo	4	36,36
Ensino Médio Incompleto	ZERO	ZERO
Ensino Fundamental Completo	1	9,09
Ensino Fundamental Incompleto	1	9,09
Total	11	100

b) Pai

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Superior Completo	6	54,55
Superior Incompleto	1	9,09

Ensino Médio Completo	1	9,09
Ensino Médio Incompleto	1	9,09
Ensino Fundamental Completo	1	9,09
Ensino Fundamental Incompleto	1	9,09
Total	11	100

7. Renda mensal familiar [em salários mínimos];

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
1 a 3	3	27,27
4 a 6	1	9,09
7 a 9	2	18,18
10 a 12	2	18,18
Mais de 13	ZERO	ZERO
Não declarado	3	27,27
Total	11	100

8. Descrição da trajetória universitária no curso de Ciências Sociais

a) Graduação em Ciências Sociais;

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Sim	11	100
Não	ZERO	ZERO
Total	11	100

b) Licenciatura em Ciências Sociais;

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Sim	11	100
Não	ZERO	ZERO
Total	11	100

c) Formação anterior em nível superior;

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Sim	1	9,09
Não	10	90,91
Total	11	100

d) Anos de ingresso e término da Graduação em Ciências Sociais;

Ingresso

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Antes de 1990	1	9,09
1991 a 1995	2	18,18
1996 a 2000	2	18,18
2001 a 2005	6	54,55
2006 a 2010	ZERO	ZERO
Depois de 2011	ZERO	ZERO
Total	11	100

Término

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
------------------	-------------------	----------

Antes de 1990	ZERO	ZERO
1991 a 1995	1	9,09
1996 a 2000	2	18,18
2001 a 2005	2	18,18
2006 a 2010	6	54,55
Depois de 2011	ZERO	ZERO
Total	11	100

e) Exercício de trabalho durante a Graduação em Ciências Sociais;

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Sim	9	81,82
Não	2	18,18
Total	11	100

f) Participação em atividades acadêmicas, como Diretório Acadêmico, Grupos de Estudos e Pesquisa e Núcleos;

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Sim	10	90,91
Não	1	9,09
Total	11	100

g) Bolsa de Iniciação Científica;

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Sim	5	45,45
Não	6	54,55

Total	11	100
-------	----	-----

h) Monitoria;

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Sim	2	18,18
Não	9	81,82
Total	11	100

9. Curso de Pós-graduação [Especialização, Mestrado ou Doutorado];

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Sim	9	81,82
Não	2	18,18
Total	11	100

10. Experiência profissional na docência da educação básica

a) Atuação em Niterói, em Sociologia;

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Sim	11	100
Não	ZERO	ZERO
Total	11	100

b) Tempo de atuação [em anos];

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Menos de 2	ZERO	ZERO
2 a 6	7	63,64

7 a 11	2	18,18
12 a 16	1	9,09
Mais de 16	1	9,09
Total	11	100

c) Horas/aula de Sociologia por semana;

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
1 a 10	2	18,18
11 a 20	4	36,36
21 a 30	3	27,27
31 a 40	2	18,18
Total	11	100

d) Número de escolas;

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Uma	10	90,91
Duas	1	9,09
Mais de duas	ZERO	ZERO
Total	11	100

e) Função de Direção/Coordenação.

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Sim	2	18,18
Não	9	81,82

Total	11	100
-------	----	-----

### **Anexo nº 3: Roteiro da Entrevista**

#### **1. Experiência Profissional**

- a) Formação em Ciências Sociais
- b) Justificativa da opção pela carreira docente
- c) Contexto escolar: caracterização da/s escola/s e de seus atores docentes e discentes constituintes
- d) Cotidiano escolar e cultura/s: manifestações da diversidade cultural e de interações entre culturas nos espaços e tempos escolares.

#### **2. Pensamento Sociológico**

- a) Teorias e conceitos marcantes na formação e no exercício da docência
- b) Interlocuções entre essas teorias e conceitos e os contextos históricos, sociais e culturais dos cientistas sociais que os elaboraram.

#### **3. Conhecimento Escolar**

- a) Seleção de referenciais ao saber sociológico escolar
- b) Repercussões da diversidade cultural e de interações entre culturas na construção do conhecimento escolar.

#### **4. Currículo**

- a) Elaboração de programa curricular: desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem e avaliação
- b) Posicionamento diante do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro
- c) Resultados obtidos
- d) Facilidades e impedimentos ao desenvolvimento do currículo.

## Procedimentos

Permiti que o entrevistado se expressasse livremente sobre os temas assinalados no roteiro, visto que se trata de uma entrevista pouco estruturada. Contudo, estimei o entrevistado a se manter nos assuntos do roteiro, evitando divagações não pertinentes à questão abordada no limitado tempo de que disponho para a entrevista. Foi minha responsabilidade o discernimento, durante a realização da entrevista, da utilização de tal recurso.

Comuniquei ao entrevistado os tópicos sobre os quais buscarei ouvir os seus depoimentos juntamente com o objetivo da entrevista após o contato inicial, objetivando assim reduzir as formalidades da situação e fazer com que o sujeito entrevistado sintasse-se à vontade.

Registrei imediatamente os depoimentos quando julguei conveniente e o/a entrevistado/a permitiu. Este procedimento, com efeito, é mais enriquecedor nessa situação específica do que a tomada de notas, uma vez que possibilitou o registro de um conjunto maior de aspectos do depoimento. Neste sentido, a gravação foi realizada após um período inicial em que o entrevistado já manifestou suas ideias sobre as questões. Neste caso, possibilitei ao sujeito o retorno a certos aspectos da entrevista que pareceram muito ricos, justificando que estes pontos podem ser desperdiçados nos momentos de registro e análise da entrevista. Após transcrever a gravação da entrevista, submeti este registro à escuta do entrevistado para que este julgue se esta corresponde de fato ao que enunciou durante a entrevista.

Após cada entrevista, anotei minhas impressões sobre a situação da entrevista em geral e sobre aspectos que não são registrados com gravação, como o comportamento não verbal do entrevistado e outros aspectos pertinentes.

**Anexo nº 4:** Listagem das categorias de análise decorrentes dos depoimentos

Nesta seção, são apresentadas as categorias de análise extraídas dos depoimentos, quanto aos blocos e tópicos de debate componentes do roteiro de entrevista. A seguir, descrevem-se os tópicos de debate e suas respectivas categorias de análise. E, por meio de tabelas, são apresentadas as categorias mencionadas nos depoimentos quanto a cada tópico (Coluna “Declarações”), identificando sua recorrência, ou seja, a quantidade de sujeitos que as mencionaram (Coluna “Recorrência”).

**1º Bloco:** Experiência Profissional**a) Formação em Ciências Sociais**

Este tópico trata da/s justificativa/s dos sujeitos entrevistados da escolha pelo Curso de Graduação em Ciências Sociais.

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Interesses prévios”	8
Não declarado	3

Categorias extraídas dos depoimentos

“Interesses prévios”: o/a entrevistado/a abordou motivos, inclinações, objetivos, experiências, fatos, processos ou sujeitos que influenciaram a opção pelo curso de Graduação em Ciências Sociais.

Não declarado: O/a entrevistado/a não se manifestou sobre o específico tópico de debate do roteiro.

**b) Justificativa da opção pela carreira docente**

São identificadas as justificativas dos sujeitos entrevistados da escolha pelo exercício da docência na escola básica.

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Inclinação à docência”	5

“Atividades docentes/tutoriais anteriores”	5
“Sustento”	5
“Docência como instância de socialização”	3
“Docência como instância de transformação social”	2
“Terceiro/s como exemplo/s”	2

#### Categorias extraídas dos depoimentos

Inclinação à docência: o/a entrevistado apontou que tinha vontade, desejo ou vocação para o exercício da docência desde sua formação básica.

Atividades docentes/tutoriais anteriores: o/a entrevistado/a afirmou que optou pelo magistério a partir de experiências, formais e/ou informais, nas quais teve oportunidade de lecionar ou exercer monitoria.

Sustento: justifica-se a escolha pelo exercício do magistério em vista de remuneração.

Docência como instância de socialização: compreende-se o magistério como espaço de troca/interação com outros sujeitos e grupos socioeconômicos e socioculturais.

Docência como espaço de transformação social: compreende-se o magistério como espaço no qual se pode estabelecer uma ordem democrática que venha a repercutir na organização da sociedade.

Terceiro/s como exemplo/s: a escolha do/a entrevistado/a foi influenciada pela atuação profissional de algum/ns professor/es seu/s na formação básica.

#### c) Contexto escolar: caracterização da/s escola/s e de seus atores docentes e discentes constituintes

Neste tópico, descrevem-se termos políticos e materiais constituintes do *locus* escolar, assim como os perfis dos professores e estudantes que compõem o cotidiano profissional do/a entrevistado/a.

##### A Escola

Declarações	Recorrência
“Relações de poder”	10
“Infra-estrutura”	7
“Contexto local”	7

#### Categorias extraídas dos depoimentos

Relações de poder: descrição dos processos políticos e administrativos na/s escola/s onde atua o/a entrevistado/a

Infraestrutura: descrição das dependências da/s escola/s e seus respectivos e recursos materiais.

Contexto local: descrição da comunidade e dos locais onde se situa/m a/s escola/s.

Os Professores

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Condições de trabalho”	10
“Perfil profissional”	4

Categorias extraídas dos depoimentos

Condições de trabalho: descrição de termos que concernem remuneração, segurança, recursos materiais e autonomia profissional.

Perfil profissional: discussão das características profissionais, formativas e experienciais, dos professores de Sociologia que trabalham na/s escola/s onde o/a entrevistado/a atua.

Os estudantes

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Interesse/dedicação”	9
“Diversidade cultural”	9
“Carência sócio-econômica”	8
“Comportamento violento/indisciplinado”	7

Categorias extraídas dos depoimentos

Interesse/dedicação: há estudantes que se destacam por seu empenho em aprender.

Diversidade cultural: os estudantes são diferentes, sob aspectos geracionais, étnico-raciais, religiosos, sexuais, de gênero ou de comunidade de referência.

Carência sócio-econômica: há estudantes de baixos níveis socioeconômicos.

Comportamento violento/indisciplinado: há estudantes que se envolvem em brigas e indisciplina.

#### **d) Cotidiano escolar e cultura/s: manifestações da diversidade cultural e de interações entre culturas nos espaços e tempos escolares.**

Neste tópico, busca-se descrever os indícios da diversidade cultural e das interações entre culturas nos estabelecimentos escolares.

Manifestações da Diversidade Cultural

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“NSE”	11

“Étnico-racial <sup>1</sup> ”	7
“Comunidade de referência <sup>2</sup> ”	5
“Gênero”	5
“Religião”	3
“Geração”	2
“Sexualidade”	2

#### Categorias extraídas dos depoimentos

NSE (Nível socioeconômico): comentários sobre as igualdades/desigualdades socioeconômicas identificadas nas escolas

Marcadores de Identidade e Diferença Cultural: étnico-racial; comunidade de referência; gênero; religião; geração; e sexualidade.

Marcadores de identidade e diferença cultural que suscitaram processos conflitivos entre sujeitos docentes e/ou discentes no *locus* escolar

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Comunidade de referência”	5
“Étnico-racial”	5
“Gênero”	5
“Religião”	4
“NSE”	2
Não declarado	2
“Sexualidade”	1

#### Elementos facilitadores de negociações/acordos

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Compreensão/respeito mútuo”	10
“Compromisso com o estudo”	4
“Sentimento de pertença a um grupo”	3
“Maturidade”	3

#### Categorias extraídas dos depoimentos

Compreensão/respeito mútuo: compreende-se que relações recíprocas de entendimento e respeito entre os diferentes atores que compõem o universo escolar possibilitam soluções e acordos de conflitos culturais.

Compromisso com o estudo: considera-se que a disposição à aprendizagem, inclusive como meio de ascensão social, sobrepõe-se ao interesse pelo conflito cultural.

Sentimento de pertença a um grupo: compreende-se que o sentimento de pertencer a uma comunidade local ou a um grupo de estudantes favorece a negociação entre diferenças culturais em choque.

Maturidade: as experiências dos estudantes mais velhos colaboram à negociação e à definição de acordos.

<sup>1</sup> Cf. p. 86, Nota de rodapé 3.

<sup>2</sup> Cf. p. 86, Nota de rodapé 4.

## 2º Bloco: Pensamento Sociológico

### a) Teorias e conceitos marcantes na formação e no exercício da docência

Neste tópico, são identificadas as teorias e conceitos que o/a entrevistado/a considera mais significativas em sua formação e no exercício da docência.

Na formação em Ciências Sociais

Declarações	Recorrência
Correntes teórico-conceituais específicas da Sociologia <sup>3</sup>	9
Correntes teórico-conceituais específicas da Antropologia <sup>4</sup>	5
Nenhuma teoria social pode ser excluída do ensino de Sociologia	2
Teorias educacionais <sup>5</sup>	2
Conceitos/temas específicos <sup>6</sup>	1

Categorias extraídas dos depoimentos

Correntes teórico-conceituais específicas da Antropologia, Sociologia ou Ciência Política: mencionam-se as contribuições de teorias das três áreas das Ciências Sociais.

Nenhuma teoria social (e seus respectivos conceitos) pode ser excluída do ensino de Sociologia: compreende-se que todos os sistemas teóricos são relevantes à formação do cientista social.

Teorias educacionais: mencionam-se as contribuições de teorias educacionais à formação.

Conceitos/temas específicos: são citados conceitos/temas caros às Ciências Sociais, porém sem menções a sistemas teóricos em que eles sejam empregados.

Na docência

Declarações	Recorrência
Correntes teórico-conceituais específicas da Sociologia <sup>7</sup>	5
Nenhuma teoria social pode ser excluída do ensino de Sociologia	4
Correntes teórico-conceituais específicas da Antropologia <sup>8</sup>	2
Quaisquer teorias/conceitos	2

<sup>3</sup> Nestas nove declarações, incluem-se: cinco menções às teorias marxiana/marxista; duas menções à teoria weberiana; e uma menção respectivamente às teorias propostas por Durkheim e Bourdieu.

<sup>4</sup> Destacaram-se menções às teorias antropológicas de Malinowski, Geertz, Gilberto Velho e Roberto DaMatta.

<sup>5</sup> Foram citadas as teorias de Paulo Freire e José Carlos Libâneo.

<sup>6</sup> Foram citados os conceitos de gênero, sexualidade, trabalho e poder, e suas especificações contemporâneas no Brasil e no Rio de Janeiro.

<sup>7</sup> Nestas nove declarações, incluem-se: três menções a teorias marxianas/marxistas; assim como uma menção às teorias weberiana e durkheimiana, respectivamente.

<sup>8</sup> Idem à nota 4.

Conceitos/temas específicos <sup>9</sup>	1
--	---

Categorias extraídas dos depoimentos

Correntes teórico-conceituais específicas da Antropologia, Sociologia ou Ciência Política: mencionam-se as contribuições de teorias das três áreas das Ciências Sociais.

Nenhuma teoria social (e seus respectivos conceitos) pode ser excluída do ensino de Sociologia: compreende-se que todos os sistemas teóricos são relevantes à formação do educando.

Teorias educacionais: mencionam-se as contribuições de teorias educacionais à formação.

Conceitos/temas específicos: são citados conceitos/temas caros às Ciências Sociais, porém sem menções a sistemas teóricos em que eles sejam empregados.

### **b) Interloquções entre essas teorias e conceitos e os contextos históricos, sociais e culturais dos cientistas sociais que os elaboraram**

Este tópico aborda os depoimentos dos sujeitos sobre as articulações entre conhecimento e os contextos nos quais ele é produzido.

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Conhecimento é algo situado em contextos histórico-sociais”	5
Não declarado	3
“Conhecimento é algo dado e a ser apropriado pelos sujeitos”	2
Desinteresse	1

Categorias extraídas dos depoimentos

Dois pontos de vista sobre o conhecimento:

(1) Conhecimento é algo situado em contextos histórico-sociais;

(2) Conhecimento é algo dado a ser apropriado pelos sujeitos.

Desinteresse: o/a entrevistado/a registrou que não se importa em abordar da ancoragem sociocultural do conhecimento.

### **3º Bloco: Conhecimento Escolar**

#### **a) Seleção de referenciais ao saber sociológico escolar**

<sup>9</sup> Idem à nota 6.

Descrevem-se neste tópico os itens que são mobilizados no processo de construção do conhecimento escolar.

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Cotidiano discente”	11
“Desenvolvimento dos alunos”	7
“Temas do Currículo Mínimo”	5
“Enfoques teóricos específicos”	5
“A pauta do dia”	2
“História das ideias sociológicas”	2

Categorias extraídas dos depoimentos

**Cotidiano discente:** são experiências de vida, referenciais culturais e/ou visões de mundo dos alunos que são considerados no processo de construção do saber escolar.

**Desenvolvimento dos alunos:** estágios cognitivos em que alunos se encontram

**Temas do Currículo Mínimo:** itens constantes do Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ.

**Enfoques teóricos específicos:** abordagem de teses e conceitos de sistemas teóricos sociológicos e antropológicos específicos, como o marxismo, p.ex.

**A pauta do dia:** fatos e processos da atualidade na região, no país ou no mundo que tenham grande repercussão nas discussões cotidianas<sup>10</sup>.

**História das ideias sociológicas:** considera-se imprescindível a reconstituição da trajetória do pensamento sociológico moderno (Antropologia, Sociologia e Ciência Política).

## **b) Repercussões da diversidade cultural e de interações entre culturas na construção do conhecimento escolar**

Este tópico está subdividido em: (1) Repercussões da Diversidade Cultural no saber escolar; e (2) Repercussões de interações entre culturas no conhecimento escolar. Busca-se identificar se são favorecidos e promovidos atitudes/posturas/processos de visibilização, reconhecimento e diálogo entre culturas na constituição dos saberes/conhecimentos a ensinar e de metodologias de ensino e aprendizagem e avaliação.

<sup>10</sup> Os dois exemplos citados foram as manifestações ocorridas em todo o país em Junho de 2013 e as polêmicas em torno das recentes declarações racistas e homofóbicas do Deputado Federal Marco Feliciano (PSC/SP), Presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Deputados.

## Repercussões da Diversidade Cultural

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Sim”	8
Não declarado	3

## Interações entre culturas

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Sim”	7
Não declarado	4

**4º Bloco: Currículo****a) Elaboração de programa curricular, desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem e avaliação**

Neste tópico, busca-se identificar a elaboração de programa curricular, as metodologias de ensino e aprendizagem e avaliação empregadas.

## Programa Curricular

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Sim”	8
“Não”	2
Não declarado	1

## Metodologias de ensino e aprendizagem empregadas

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Aula expositiva”	10
“Debates sobre temas”	10
“Livro didático”	6
“Atividades pedagógicas com música”	3
“Atividades pedagógicas com jornais”	2
“Atividades pedagógicas com filmes”	2
“Projetos pedagógicos”	2
“Leitura de textos sociológicos”	1
“Seminários em grupos”	1
“Excursões orientadas”	1
Não declarado	1

## Avaliação

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
Não declarado	5
“Considera o empenho cotidiano dos alunos”	4

“Considera as condições materiais de existência dos alunos”	3
Recursos avaliativos adotados <sup>11</sup>	2

### b) Posicionamento diante do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro

Este tópico trata das opiniões do/a entrevistado/a sobre o Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ. Abordam-se os seguintes aspectos: (1) pontos positivos do documento; (2) pontos negativos; e (3) sugestões.

#### Pontos positivos

Declarações	Recorrência
Não declarado	6
“apoio ao trabalho docente”	4
“construção aberta e dialógica”	1

#### Categorias extraídas dos depoimentos

Apoio ao trabalho docente: o Currículo Mínimo é visto como um significativo suporte ao exercício da docência em Ciências Sociais.

Construção aberta e dialógica: o Currículo Mínimo foi produzido em amplo debate entre a SEEDUC/RJ e os/as professores/as da rede, propiciado por instâncias virtuais.

#### Pontos negativos

Declarações	Recorrência
“O Currículo Mínimo é um instrumento estatal de controle do trabalho do professor”	5
“Conteúdos do documento”	5
“Extensão do documento”	3

#### Categorias extraídas dos depoimentos

O Currículo Mínimo é um instrumento estatal de controle do trabalho do professor: o documento é visto como um meio pelo qual o Estado interfere nas decisões dos professores quanto a que conteúdos ministrar no ensino.

Conteúdos do documento:

Extensão do documento: considera-se o Currículo Mínimo extenso demais para ser levado totalmente em consideração pelos professores na seleção de conteúdos.

#### Sugestões

<sup>11</sup> Um/a entrevistado/a mencionou o uso da prova escrita, enquanto outro/a, da redação.

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
Não declarado	8
“Otimizar as abordagens de determinados temas”	1
“Ouvir professores de diversas realidades escolares”	1
“Elaborar currículos para todas as realidades escolares”	1

### c) Resultados obtidos

São identificados os resultados alcançados através das práticas pedagógicas realizadas.

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Participação”	9
“Desenvolvimento do pensamento sociológico”	9
“Compreensão/respeito às diferenças”	4
“Cooperação”	3
“Vínculos afetivos”	2

Categorias extraídas dos depoimentos

**Participação:** designa a atenção, empenho e dedicação discente às atividades pedagógicas realizadas.

**Desenvolvimento do pensamento sociológico:** considera-se que um resultado obtido é a construção do olhar sociológico sobre experiência social e problematizador das relações sociais vividas, das concepções de senso comum e dos saberes/conhecimentos apreendidos

**Compreensão/respeito às diferenças culturais:** entende-se que a visibilização e a valorização das diferenças culturais foram desenvolvidas a partir das atividades pedagógicas.

**Cooperação:** são estabelecidos vínculos cooperativos entre sujeitos e grupos culturais no espaço educativo.

**Vínculos afetivos:** são estabelecidos vínculos afetivos entre sujeitos, sejam estes docentes ou discentes.

### d) Facilidades e impedimentos ao desenvolvimento do currículo

São identificados os termos que facilitaram e dificultaram a construção curricular.

Facilidades

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Compreender/respeitar os alunos”	10
“Perfil profissional”	5
“Burocracia escolar”	3
“Infraestrutura”	1

### Categorias extraídas dos depoimentos

Compreender/respeitar os alunos: considera-se que quando o/a professor/a entende seus estudantes em suas diferenças e as respeita, os alunos também passam a respeitá-lo, possibilitando assim o desenvolvimento do processo educativo.

Perfil profissional: características da formação e experiência profissional do entrevistado/a que favorecem a realização do processo educativo.

Burocracia escolar: tratam-se de relações de poder/processos que favorecem a autonomia docente e a proposição de diversas metodologias de ensino e aprendizagem.

Infraestrutura: as dependências e recursos materiais da escola favorecem o desenvolvimento de aulas e atividades didáticas de campo.

### Impedimentos

<b>Declarações</b>	<b>Recorrência</b>
“Burocracia escolar”	8
“Conflitos”	7
“Tempo”	4
“Condições materiais discentes”	3
“Perfil profissional”	2
“Infraestrutura escolar”	2
“Remuneração”	2

### Categorias extraídas dos depoimentos

Burocracia escolar: relações de poder e processos que dificultam ou impedem a autonomia docente e a proposição/realização de diversas metodologias de ensino e aprendizagem.

Conflitos: consideram-se neste item os conflitos socioculturais, violentos ou não, que afetam o curso das aulas.

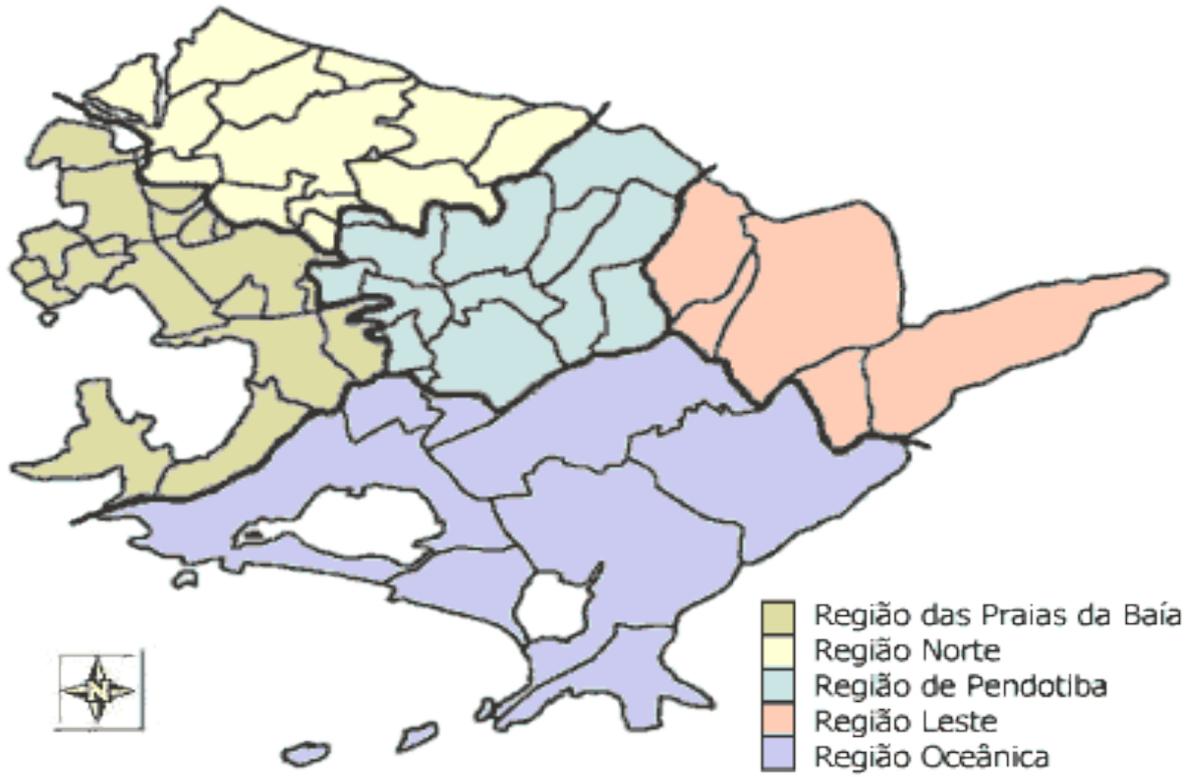
Tempo: exíguo tempo para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem em Sociologia.

Condições materiais discentes: são consideradas a jornada de trabalho e a falta de recursos econômicos para a aquisição de materiais didáticos.

Perfil profissional: características da formação e experiência profissional do entrevistado/a que dificultam a realização do processo educativo.

Infraestrutura escolar: precárias dependências escolares e recursos materiais necessários à educação básica.

Remuneração: baixos salários e vantagens pecuniárias inerentes ao cargo público de Professor de Ensino Médio.

**Anexo nº 5:** Mapa administrativo do município de Niterói/RJ<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Fonte: Secretaria Municipal de Urbanismo e Mobilidade de Niterói.

## Anexo nº 6: Lei 11.684/08

16/12/13

L11684



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008.**

Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

**O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no exercício do cargo de **PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. ....

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º .....

III – (revogado).

.....” (NR)

Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de junho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.6.2008