



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JORGE ALEXANDRE OLIVEIRA ALVES

**A TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO A PARTIR
DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.684/2008.**

Rio de Janeiro

2019

JORGE ALEXANDRE OLIVEIRA ALVES

**A TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO A PARTIR
DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.684/2008**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr^o Thiago Ranniery Moreira de Oliveira

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

A474t Alves, Jorge Alexandre
 A TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
11.684/2008. / Jorge Alexandre Alves. -- Rio de
Janeiro, 2019.
 182 f.

 Orientador: Thiago Ranniery.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2019.

 1. Educação. 2. Currículo. 3. Ensino de Sociologia
. 4. IFRJ. I. Ranniery, Thiago, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO


Aos 24 dias do mês de maio de **2019**, às 10:00 h, na Sala 242 da Faculdade de Educação, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Dissertação intitulada **"A Trajetória da Sociologia escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro a partir da implementação da Lei 11.684/2008."** de autoria do(a) mestrando(a) Jorge Alexandre Oliveira Alves, candidato(a) ao título de **Mestre em Educação**, turma **2017** do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (UFRJ), Prof(a). Dr(a). Marcia Serra Ferreira (UFRJ) e Prof(a). Dr(a). Talita Vidal Pereira (UERJ), considerou o trabalho:

Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação
() Reprovado(a)

Eu, Solange Rosa de Araujo, Secretária do PPGE, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato(a) no verso.

A banca dá ênfase a relevância do tema, em especial por se tratar de uma pesquisa baseada nas emoções e medo e a importância e publicação de trabalhos que possam levar em conta as considerações da banca

Cont. Ata de Defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) Jorge Alexandre Oliveira Alves- 24-05-2019



Thiago Ranniery Moreira de Oliveira

Prof(a). Dr(a). Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (UFRJ)

Marcia Serra Ferreira

Prof(a). Dr(a). Marcia Serra Ferreira (UFRJ)

Talita Vidal Pereira

Prof(a). Dr(a). Talita Vidal Pereira (UERJ)

Jorge Alexandre Oliveira Alves

Jorge Alexandre Oliveira Alves- candidato(a)

Solange Rosa de Araujo

Solange Rosa de Araujo (Secretária do PPGE)

Para minha mãe Luci (*in memoriam*).
Para Isabel, a mais bela flor do meu jardim.

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação jamais teria sido possível sem a ajuda de tantas pessoas que estiveram ao meu lado nessa caminhada. Foram apoio, ombro e companheirismo nessa minha andança na academia.

Esse trabalho não teria sido possível sem a valorosa amizade dos meus amigos e colegas Marcelo Cardoso da Costa e Eduardo d'Ávilla do Amaral (Dudu), com quem leciono Sociologia no Campus Duque de Caxias no IFRJ. A ajuda desses dois foi condição sem a qual dificilmente eu teria conseguido chegar ao final desse processo. Dudu fez a revisão do meu projeto de mestrado e me deu dicas valiosas da seleção. Marcelo facilitou muito minha vida com horários e ementas na escola.

Agradeço também ao professor Pedro Paulo Merat, que dirigia o campus onde trabalho quando fui aprovado na pós-graduação, pelos conselhos e pelo estímulo para que eu entrasse no mestrado. Também sou grato aos diretores atuais Maria Celiana Pinheiro e Rafael Bernini pela compreensão e cuidado comigo durante essa etapa.

Aos queridos diretores do Colégio Estadual Heitor Lira, Tereza Vieira e Márcio Almeida, que literalmente me impediram de me exonerar da rede estadual e, nos momentos de aperto, foram sempre muito compreensivos comigo. As professoras Rosana Carvalho e Mônica Paiva, companheiras de todas as horas, me ajudando a “segurar as pontas com estudantes”, aplicando provas, levando minhas notas aos conselhos de classe. Minha dívida é impagável com vocês duas.

Aos colegas Sara Castilho, Pedro Henrique, Andréa Casadonte, Natália Netto pela cumplicidade e apoio nos momentos mais tensos desse mestrado. Agradeço também a Maria Célia, colega de disciplina, doutoranda e professora da UEBA, pela paciência e doçura. A Viviane Grace Costa pela generosidade comigo em momento tão complicado quanto foi no segundo semestre do ano passado.

Ao querido Ricardo Scofano e à queridíssima Renata Telha, junto com quem fui da primeira “leva” de mestrandos desse grupo de pesquisa tão especial. A vocês devo muito também nessa minha caminhada. Até os momentos finais. Aos demais membros desse Bando de Estudos e Pesquisas em Currículo, ética e diferença toda a minha gratidão pela acolhida, respeito e atenção que me dispensaram.

Nessa passagem pelo PPGE, alguns professores foram especiais pelas contribuições teóricas, mas sobretudo pela humanidade e entendimento do que significa receber docentes da Educação Básica em um programa de pós-graduação. Às professoras Maria das Graças e Margarida Gomes agradeço pelas contribuições valiosas que deram ao meu trabalho no exame de qualificação. Ao estimado Carlos Frederico Loureiro pela confiança e pela interlocução profícua nas disciplinas que fiz com ele. Também agradeço à Daniela Patti pela qualidade dos debates realizados na disciplina de Educação Brasileira e pelo estímulo dado para que pensássemos criticamente a educação em nosso país.

Ao meu orientador, Thiago Ranniery, meu reconhecimento pela ótima orientação que deu à minha pesquisa e ao meu processo de escrita. Não fosse também sua generosidade e abertura em aceitar ser meu orientador, mesmo desenvolvendo o trabalho fora de sua perspectiva teórica, minha trajetória tão acidentada neste percurso do mestrado teria sido bem mais complicada. Agradeço muito por sua paciência, compromisso e pelas contribuições teórico-metodológicas que tornaram concreta essa dissertação.

Um agradecimento todo especial para a professora Lucineide Lima, minha revisora ortográfica, colega de campus. Mais de que olhar o texto, ela olhou o contexto, dialogou. Na reta final, deu enorme contribuição para esta dissertação. Da mesma forma, agradeço meu amigo Lesliê Mulico, cuja amizade remonta os tempos da Pastoral da Juventude da Igreja Católica. Hoje também professor do IFRJ, se dispôs gentilmente a traduzir meu resumo para a língua inglesa.

Aos professores e professoras do IFRJ que, gentilmente, se dispuseram a ser meus interlocutores de pesquisa, me recebendo em suas casas, sendo solícitos em suas respostas durante as entrevistas.

À Cláudia, minha esposa, pelo incentivo amoroso durante essa trajetória.

Aos amigos de sempre: Marcelo Prado, André Nunes, Samira Portugal, Simone Estrellita, Reynaldo Wilson, Neide Higino e Solange Rodrigues; pelo incentivo que me deram nesta etapa importante de minha vida.

Aos meus alunos, com quem aprendo a ser melhor professor todos os dias, razão maior da minha busca por formação.

Finalmente, ao Deus Libertador de Jesus de Nazaré, que não morreu de acidente de camelo numa esquina de Jerusalém, mas foi assassinado pelos poderosos de seu tempo.

Todos estes que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão.
Eu passarinho!
(Mário Quintana)

RESUMO

ALVES, Jorge Alexandre. **A Trajetória da Sociologia escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro a partir da implementação da Lei 11.684/2008**. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Essa pesquisa buscou investigar e analisar a presença da Sociologia nos cursos técnicos integrados de nível médio após a adequação à Lei 11684/2008, realizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) a partir de 2012. A presença deste componente curricular se inscreve na história da Sociologia como disciplina escolar na Educação Básica do país, cuja trajetória remonta a década de 1920, e sua presença nos currículos das escolas básicas no país foi marcada por intermitências (Sarandy, 2012). Todavia, a partir da década de 1990, é iniciado um processo de institucionalização da disciplina escolar que tem como ponto culminante a Lei 11684/2008, que torna obrigatória a presença da Sociologia e da Filosofia em todas as séries do Ensino Médio. Para obedecer a lei, o IFRJ começa um processo de institucionalização desses componentes curriculares para se adequar a legislação. A investigação se fundamentou nas contribuições teóricas de Ivor Goodson (1990,1995, 1997, 2001, 2007), para quem currículo é um artefato social que reflete os jogos de poder existentes na sociedade; e as disciplinas escolares seriam fruto de demandas e disputas entre diversos atores sociais envolvidos com as políticas curriculares. Ancorado a esse aporte teórico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 5 professores de Sociologia do IFRJ, cujos relatos foram analisados sob a perspectiva de Goodson. A pesquisa revelou que a institucionalização da Sociologia a partir da Lei 11684/2008 escolar no IFRJ ocorreu sob disputas e tensões entre uma comunidade disciplinar em formação – dos docentes da disciplina – e gestores da instituição. Neste processo, a elaboração das ementas de Sociologia para o curso, em 2012, e sua posterior revisão foi um elemento que fortaleceu a integração e articulação dos docentes. A seleção de conteúdos disciplinares realizada pelos professores impactou a aceitação dos estudantes, por um lado; e por outro, foi instrumento de legitimação da disciplina na medida em que buscou valorizar os aspectos científicos da disciplina escolar. A investigação também mostrou como padrões de estabilidade e de mudança se refletem no currículo escrito que é alterado conforme surgem demandas sociais (Goodson, 1997), reinstaurando uma tradição em permanente deslocamento. Assim, embora os interlocutores tenham o

entendimento que as disputas curriculares em torno da Sociologia escolar foram se reduzindo ao longo do processo, sua consolidação não é permanente, sobretudo em função de fatores externos ao IFRJ, relacionados à mudanças nas políticas públicas em Educação nos últimos dois anos, principalmente a partir da Reforma do Ensino Médio e das eleições presidenciais de 2018.

Palavras-chave: Currículo, ensino de Sociologia, disciplinas escolares, educação técnica e tecnológica, IFRJ

ABSTRACT

ALVES, Jorge Alexandre. **The Trajectory of school Sociology in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro after the implementation of law 11.684/2008.** Rio de Janeiro, 2019. Dissertation (Masters in Education) – Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This research work aimed to investigate and analyze the presence of Sociology as a subject in technical high school courses after law 11684/2008 came into force in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ) in 2012. The existence of this curricular component is inscribed in the history of Sociology as a school discipline in the Brazilian Basic Education, whose trajectory dates back to 1920's, whose permanence in the basic school curricula of the country was marked by intermittences (Sarandy, 2012). Notwithstanding, starting from the 1990's, this school subject undergoes a process of institutionalization on the grounds of main core Law 11684/2008, which enforces that Sociology and Philosophy have to feature all years of Secondary School. In order to comply with the law and legislation, the IFRJ triggers the institutionalization process of these curricular components. The investigation was based on Ivor Goodson's theoretical contributions (1990, 1995, 1997, 2001, 2007), who regards the curriculum as a social artifact that reflects the power games disclosed in society, and who also proposes that school subjects would be a result of demands and disputes amongst several social actors engaged in curricular policies. On the grounds of this theoretical perspective, semi-structured interviews were carried out with 5 IFRJ Sociology teachers, whose reports were analyzed in the light of Goodson. The investigation suggested that the institutionalization of Sociology after Law 11684/2008 in IFRJ emerged thanks to disputes and tensions that occurred within the upcoming Sociology community and the administrators of the institution. Throughout this process, the creation of the Sociology course syllabi in 2012 and their later revamping ended up strengthening the integration and articulation between the teachers of the area. The selection of subject contents carried out by the teachers caused an impact on students' acceptance, on the one hand, by the time it was an instrument of the subject legitimacy, on the other, inasmuch as it pursued to endorse the scientific aspects of the school discipline. The investigation also showed how stability and changing patterns are reflected in the written curriculum, which is amended in accordance with social demands (Goodson, 1997). Therefore, even though the interlocutors understand that the curricular

disputes involving school Sociology were decreasing throughout the process, its consolidation is not permanent, especially if factors external to IFRJ are taken into account, such as the ones related to changes in public politics for Education in the last two years, mainly after the Secondary School Reform and the presidential elections in 2018.

Key words: Curriculum; Sociology teaching; School disciplines; Technical and technological education; IFRJ.

LISTA DE FIGURAS

Quadro I – Distribuição dos professores de Sociologia por campus do IFRJ em 2018.....49

Quadro II – Chegada e participação dos interlocutores dessa pesquisa na implementação da Sociologia no IFRJ.....79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP-UFRJ	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFETEQ	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
EaD	Ensino à Distância
GT	Grupo de Trabalho
IFET's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
<i>http</i>	<i>HiperTextTransferProtocol</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MEC	Ministério da Educação
OCEN	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROET	Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 - A Sociologia escolar no IFRJ	29
1.1 - Um relato da Sociologia Escolar na escola brasileira.....	33
1.2 - Breve histórico das Instituições Federais de Educação Tecnológica e a presença da Sociologia escolar no Instituto Federal do Rio de Janeiro.....	42
2 - Uma abordagem teórica sobre currículo e disciplinas escolares a partir de Ivor Goodson	52
2.1 - Currículo e história das disciplinas escolares.....	54
2.2 - Pensando a Sociologia escolar e sua implementação no IFRJ a partir de Goodson.....	58
3 - Percepções docentes a respeito da Sociologia no IFRJ: Presenças, disputas e consolidação	74
3.1 – A seleção dos sujeitos de pesquisa e o roteiro de entrevistas.....	75
3.2 – A trajetória dos docentes no IFRJ.....	78
3.3 – A presença e os sentidos da Sociologia no IFRJ.....	81
3.4 – Consolidação disciplinar e ameaças à Sociologia no contexto do IFRJ.....	89
4 – Percepções docentes sobre a Sociologia no IFRJ: Articulação e participação docente; ementas e conteúdos	95
4.1 - A elaboração das ementas de Sociologia no IFRJ e sua relação com a participação e articulação dos docentes.....	96
4.2 - A construção das ementas e a abordagem dos conteúdos pelos docentes.....	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
ANEXOS.....	126
Anexo A - roteiro de entrevista semiestruturada.....	126
Anexo B – Transcrição das Entrevistas.....	128

INTRODUÇÃO:

A primeira década do século XXI foi marcada por grande mobilização e debate sobre a inclusão das disciplinas de Sociologia e de Filosofia como componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio da Educação Básica. Em 2008, a Lei nº 11.684 altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e torna obrigatória a inclusão destas disciplinas nas três séries do segmento referido, estabelecendo um prazo até 2012 para a implementação plena dessas disciplinas escolares. Quase uma década antes houve movimentação semelhante que resultou Projeto de Lei nº 3.178-B, de 1997, de autoria do deputado Padre Roque (Partido dos Trabalhadores), tendo sido aprovado pelo Congresso Nacional, fora vetado na íntegra pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2001.

A pesquisa desenvolvida para esse trabalho tem por objetivo investigar a trajetória da Sociologia escolar no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) a partir da adequação da instituição de ensino à Lei 11.684/2008, que tornou obrigatória a presença deste componente curricular e da Filosofia em toda a extensão do Ensino Médio. Dessa forma, esta dissertação buscou investigar o percurso institucional da disciplina no IFRJ.

Para tanto, buscou-se entender as tensões, as disputas e os jogos de poder que operaram nesse trajeto a partir de três elementos: a formação da comunidade disciplinar dos professores de Sociologia; as discussões a respeito das ementas que os docentes tiveram que elaborar na revisão das matrizes curriculares; e a forma como os docentes operam com os conteúdos que lecionam. Mais do que um debate histórico-político acerca do ensino de Sociologia, também se procurou realizar uma discussão a respeito do currículo. Assim, ao articular a história de uma disciplina escolar com a produção do currículo na escola básica, a pesquisa estabelece um diálogo entre o ensino de Sociologia e o campo do currículo.

Neste caso, entende-se currículo a partir do arcabouço teórico desenvolvido por Ivor Goodson (1990, 1995, 1997, 2001, 2007). Para este autor, “currículo é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p. 16), que se materializa a partir das disputas de poder existentes na sociedade, e que impactam diretamente as organizações escolares. Portanto, currículo é uma construção social.

Já a concepção de disciplina escolar neste trabalho está posta nos termos definidos por Young (2011, p. 615), enquanto “ferramenta que os professores dispõem para ajudar os alunos a passarem da experiência para o pensamento abstrato”. As disciplinas escolares reuniriam um conjunto de conceitos um grau mínimo de coerência e que estão sistematicamente relacionados entre si. Ao mesmo tempo, elas seriam comunidades de especialistas com história e tradições próprias, que definem regras e estabelecem fronteiras entre uma e outra disciplina. Todavia, nem elas escapariam das relações de poder, uma vez que “a disciplina escolar é construída social e politicamente” (GOODSON, 1997, p. 27). Tal entendimento implica reconhecer, conforme assinalou Goodson, que:

As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar. (Goodson, 2007, p. 244)

Com efeito, procurou-se investigar como a adequação da Sociologia escolar no IFRJ desencadeou, de forma paulatina, a formação de uma comunidade disciplinar permanente de professores dessa disciplina escolar. A adaptação do componente curricular às prerrogativas legais foi realizada ao mesmo tempo em que a instituição estava em acelerada expansão¹. Portanto, foi um tempo em que muitos concursos públicos foram realizados e, conseqüentemente, a maior parte dos docentes de Sociologia entrou para o IFRJ. Assim, essa trajetória é marcada por disputas e tensões dentro da estrutura curricular dos cursos técnicos entre a incipiente comunidade disciplinar, os gestores da instituição e outras comunidades disciplinares.

O novo rearranjo institucional forjado pela legislação exigiu a revisão das matrizes curriculares dos cursos integrados. Isso ocorreu a partir de 2011 (Romeiro e Silva, 2012), quando faltava aproximadamente 1 ano para o prazo dado para que as escolas se adaptassem com as novas exigências e cumprissem o dispositivo legal em sua íntegra. No caso do IFRJ, isso impactou diretamente os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Nesta modalidade, além da certificação profissionalizante, é oferecida ao mesmo tempo – integradamente – o Ensino Médio.

¹ Entre 2008, o IFRJ contava com 4 campi. Atualmente são 15 unidades – a maioria foi criada até 2016.

Na rede de institutos federais de educação tecnológica, existem diferentes modalidades de ensino profissionalizante. O IFRJ oferece cursos de Pós-graduação *strictu sensu*, de especialização, graduação (bacharelado e licenciatura) e de formação de tecnólogos. Oferece também cursos profissionalizantes noturnos chamados concomitantes, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Em todas essas modalidades, temos professores de sociologia exercendo o magistério na educação básica².

Vale dizer que a Sociologia já era oferecida anteriormente no ensino médio-técnico regular, mas com uma presença muito reduzida, geralmente em um único semestre ou ano. Também eram bem poucos os docentes desta disciplina na instituição. Segundo Romeiro e Silva (2012), a presença da Sociologia estava subordinada a outras demandas que partiam do campus da instituição, negligenciando a contratação de licenciados na área, “o que levava muitos professores de outras áreas a ministrarem estas disciplinas³” (ROMEIRO e SILVA, 2012, p. 143). Assim, eram bem poucos os docentes de Sociologia atuando na instituição antes da sua expansão e da adequação da instituição à legislação.

Junto com a trajetória da Sociologia escolar no IFRJ, também se deseja analisar as motivações dos professores de Sociologia ao apresentar em sala de aula as construções conceituais de Marx, Durkheim e Weber, autores considerados basilares da Sociologia acadêmica. A escolha dessa abordagem se justifica porque, se as categorias do pensamento estabelecidas pelos autores supracitados são consideradas como clássicas do pensamento sociológico, é possível suspeitar que as problemáticas decorrentes de suas abordagens teóricas estão presentes direta ou indiretamente nas matrizes curriculares de Sociologia que são adotadas pelos professores.

Sobre a concepção de “clássico” e sobre quais são os autores que assim podem ser considerados, Norberto Bobbio (2003) estabeleceu que um autor somente pode ser considerado clássico quando obedece a três características. A primeira delas consiste em ter sido um intérprete do seu tempo a ponto de sua obra ser imprescindível se realmente desejamos conhecer o “espírito da época”. A segunda diz respeito a atualidade de sua

² A carreira do magistério federal é chamada de magistério EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Seu plano de carreira é equivalente na íntegra a carreira do magistério superior.

³ As autoras se referiam a filosofia também.

obra. Ela deve ser sempre atual, de forma que cada geração possa revisité-la e que, ao fazê-lo, proponha novas releituras a respeito. Finalmente, um autor só pode ser considerado clássico se foi capaz de ter elaborado categorias gerais de compreensão que não podem ser negligenciadas ao se interpretar uma realidade empírica, incluso as realidades diferentes daquelas que a geraram, e sobre as quais foram aplicadas.

Tratando especificamente da constituição do pensamento sociológico e do papel daqueles que estabeleceram sua base teórico-metodológica, Quintaneiro, Oliveira e Barbosa (2010) afirmaram que:

Em suma, foi a partir da obra realizada sobretudo por Marx, Durkheim e Weber que a Sociologia moderna se configurou como um campo de conhecimento com métodos e objeto próprios. Valores e instituições que antes eram considerados de um ponto de vista supra-histórico passam a ser entendidos como frutos da interação humana. Assim, a Sociologia revelava a dimensão temporal de fenômenos e dispunha-se, mesmo, a interferir no seu curso aparentemente autônomo. (Ibidem, 2010, p. 22)

Outro autor que abordou a questão dos autores clássicos foi Jeffrey Alexander (1999). Ele afirmou que um autor clássico é um teórico do passado cuja obra se mantém relevante atualmente. Ao mesmo tempo, é necessário que sua produção intelectual seja capaz de manter seu status frente à teorização contemporânea de seu campo.

O uso de referenciais acadêmicos nas disciplinas escolares também é discutido por Goodson (1990, 1995, 1997), como estratégia de legitimação da ação do professor e de fortalecimento das comunidades disciplinares. Dentro das disputas curriculares, territórios são constituídos pela presença das matérias escolares⁴ na estrutura de ensino, e que buscam sua afirmação no espaço escolar. Assim, todas essas forças e relações em jogo levam a essa articulação entre temas e autores clássicos, produzindo um amálgama entre finalidades acadêmicas e pedagógicas.

Cabe ressaltar que, embora haja uma certa história - ainda que marcada por intermitências e invisibilidades (Sarandy, 2012) - de uma disciplina chamada de Sociologia, cuja oferta estava prevista na Educação Básica desde o final do século XIX, há um entendimento empírico entre os licenciados da área a respeito do campo científico que a embasa. Esse consenso tácito afirma que os fundamentos científicos da disciplina

⁴ A expressão *matéria escolar* será usada neste trabalho como sinônimo de *disciplina escolar* ou *componente curricular*, conforme usado por Goodson (1995, 1997), e como sinaliza Chervel (1990).

transcendem a uma perspectiva exclusivamente sociológica. Assim, o nosso componente curricular em questão seria composto por conceitos teóricos advindos dos três ramos constituintes das Ciências Sociais⁵. Corroboram para tanto o levantamento feito por Handfas (2014) mostrando que todas as universidades federais do país que habilitam professores de Sociologia oferecem cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Se analisarmos esse consenso na perspectiva das propostas curriculares oficiais das redes estaduais, Moraes (2006) nos indica a presença de temas e conteúdos que não são exclusivos apenas da Sociologia. Assim, podemos admitir que, ao nos referirmos à Sociologia enquanto matéria escolar, não fazemos menção apenas a um substrato teórico presente no ramo que dá nome a disciplina, mas aos três campos de investigação científica que formam as Ciências Sociais.

Outro aspecto importante a ser observado é que as escolhas didático-pedagógicas que os professores em geral fazem passam também por aspectos subjetivos e por elementos externos. Se, dentre esses elementos externos, forem consideradas as políticas curriculares oficiais, a pesquisa de Oliveira (2007) junto a docentes – que atuam ou na rede estadual na Baixada Fluminense ou em algumas das melhores escolas privadas, apresenta um elemento que merece reflexão. Ela chegou à conclusão que:

[...] a prática pedagógica do professor de Sociologia no Ensino Médio, está muito próxima das orientações descritas pelos estudiosos da área e também das oriundas dos documentos oficiais. Os professores de Sociologia se utilizam de estratégias de ensino que, de certa forma, contemplam essas orientações. (Ibidem, 2007, p. 101)

Ora, uma generalização dessa abrangência é passível de relativização. Se considerarmos somente que a instituição da obrigatoriedade do ensino de Sociologia aumentou exponencialmente a oferta de vagas no magistério, seja na rede pública como na rede privada, e que provavelmente temos um número tão maior de professores de Sociologia atuando hoje do que uma década atrás, é problemático aceitar que uma pesquisa local possa chegar a esse tipo de conclusão. Por outro lado, é possível sim inferir que, como a própria autora discute, que de fato exista “uma forte relação entre a prática docente e as orientações estabelecidas pelos estudiosos e documentos oficiais” (OLIVEIRA, 2007, p. 6).

⁵ Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Além disso, existem práticas cotidianas que poderiam estar associadas a um certo senso comum constituído da prática docente, como o que vincula o ensino de Sociologia com a formação para a cidadania (Oliveira, 2013). Isso criaria um imaginário que determina como certos conteúdos são trabalhados, a escolha e a sequência de uso de alguns recursos didáticos, como vídeos e textos; a forma dos procedimentos de avaliação. São elementos que já estariam de certa maneira definidos tacitamente, seja no âmbito da Sociologia escolar, seja pelo consenso conjunto dos docentes de uma escola, ou ainda provocado, sendo eles frutos da imposição dos gestores escolares ou de normativas institucionais.

Mais ainda, é necessário ter claro que as perguntas levantadas na problematização não necessariamente terão respostas objetivas como se o fenômeno a ser pesquisado existisse em si. Corazza (2002) deixa bem claro que o problema de pesquisa não está dado na realidade, mas que ele é uma construção. O sucesso da investigação depende de se fazer as perguntas corretas, sem nenhuma garantia de que encontraremos todas as respostas junto aos sujeitos da pesquisa. Também não se deseja ter a pretensão de querer dar conta de tudo o que envolve a seleção de conteúdos por parte do professor de Sociologia – embora não seja inicialmente um trabalho de contornos etnográficos ou que vá exigir uma observação de campo.

No processo de construção da pesquisa, procurou-se inicialmente traçar sinteticamente o caminho percorrido pela Sociologia escolar ao longo do tempo na educação brasileira. Sua previsão de oferta remonta os primórdios da república através de Benjamin Constant, conforme relato de Stempkowski (2010). Ainda antes da existência de Sociologia universitária, temos a oferta obrigatória da disciplina escolar no Colégio Pedro II em 1925 como indicou Carvalho (2004). Em seguida, procurou-se relatar a trajetória do IFRJ, inserido que é em um sistema mais amplo, regulamentado inicialmente em 1909, no governo de Nilo Peçanha, estabelecendo uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal de educação profissional e tecnológica. Em 2008, com criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, na presidência de Luís Inácio Lula da Silva, tivemos a criação do IFRJ em seus parâmetros atuais. Esse histórico constitui o primeiro capítulo desta dissertação

No segundo capítulo deste trabalho, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica norteadora dessa pesquisa. Ela foi produzida a partir do substrato teórico-

conceitual desenvolvido pelo pesquisador inglês Ivor Goodson. Ele desenvolveu uma discussão sobre currículo e disciplinas escolares que ofereceu sólido aporte reflexivo para o entendimento da trajetória institucional da Sociologia escolar no IFRJ.

Ora, o processo de disseminação da escolarização em direção às classes populares aconteceu simultaneamente ao debate socio-histórico a respeito do currículo e de sua relação com as disciplinas escolares, como afirmara Goodson (1990,1995). O surgimento das disciplinas escolares está diretamente vinculado a essa discussão. Dessa forma, tais conceitos (currículo e disciplinas escolares) são frutos de disputas, ambiguidades, jogos de poder presentes em um lento processo de construção social.

Assim, dialogando com outros autores que também compreendem o currículo como uma resultante de construção social dada ao longo da história como Michael Young e Basil Bernstein. Também se buscou problematizar o conceito de transposição didática dos conteúdos como proposto por Chevallard (1991). A partir de Goodson (1997), entende-se que tal formulação carrega uma linearidade impeditiva de entender a dinâmica sempre em reconstrução da produção curricular e das disciplinas escolares. Estas são, em certa medida, tradições inventadas que estabelecem padrões de estabilidade e padrões de mudança que operam de forma concomitante.

Para analisar a Sociologia escolar no IFRJ a luz das categorias propostas por Goodson foi realizada uma discussão a respeito do papel das disciplinas escolares. Tomando a reflexão feita por Ferreira, Gomes e Lopes (2001) a respeito da disciplina escolar Ciências no Colégio de Aplicação da UFRJ, verificou-se que as disciplinas escolares se constroem distintamente das ciências de referência. Assim, não podemos tomar as disciplinas científicas como base analítica para as matérias escolares.

Analisando o processo de constituição das disciplinas escolares, observa-se que a história destes componentes curriculares transita entre padrões de estabilidade da vida em sociedade, refletidos nos sistemas escolares. Entretanto, tal estabilidade é interpenetrada por padrões de mudanças seja através de inovações nas práticas curriculares, seja por conta de demandas sociais por transformações que interferem no fazer pedagógico. Assim, Goodson (2007) conclui esses padrões ocorrem simultaneamente. Por isso, não são excludentes. Ao contrário, as inovações acabam reforçando a estabilidade curricular.

Nos capítulos 3 e 4 realizou-se uma análise de diversos aspectos da trajetória Sociologia escolar no IFRJ a partir de entrevistas⁶ semiestruturadas realizadas com docentes da própria instituição. Optou-se por entrevistar esses interlocutores para que se tivesse depoimentos qualitativos a respeito do processo de reinstitucionalização ocorrido com a disciplina escolar a partir da adequação à Lei 11.684/2008. Para tanto foram escolhidos inicialmente 4 interlocutores que tivesse entrado para a instituição em momentos distintos da história da instituição, a partir da primeira reunião convocada pela gestão para tratar da presença da Sociologia em conformidade com Lei.

Assim, entrevistou-se um docente que já estava na instituição desde antes dos trâmites desse percurso⁷. Outro docente chegou numa fase posterior. O terceiro entrevistado já na fase final dessa adequação, quando se finalizava uma revisão das ementas da matéria escolar. Nosso quarto interlocutor se vinculou após a implementação da Sociologia em todos os semestres/anos dos cursos técnicos integrados ter se completado. Por sugestão de dois docentes que foram entrevistados, uma quinta entrevista aconteceu. Este docente, além de ter chegado na fase inicial dessa trajetória, participou durante dois da gestão do IFRJ, ocupando uma função na reitoria.

No capítulo 3 analisaram-se as percepções docentes a respeito da presença da Sociologia no IFRJ, sobre as trajetórias pessoais antes da chegada na instituição e as disputas que se seguiram ao processo de adequação à legislação. Os entrevistados também teceram comentários sobre a consolidação do componente curricular em âmbito institucional. Nesse momento também se analisou os sentidos da presença da Sociologia escolar neste instituto federal, bem como possíveis ameaças à estabilidade da disciplina.

No capítulo 4 se tratou na a análise das entrevistas de outros elementos, tais como a capacidade de articulação e a participação docente na trajetória da disciplina a partir do momento em que o IFRJ foi obrigado a se adequar á legislação. Esse elemento de análise esteve articulado com a participação dos docentes de Sociologia no processo de elaboração e de revisão das ementas de Sociologia. Estas foram inseridas nas matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A partir desse parâmetro, os interlocutores da pesquisa também teceram considerações a respeito da comunidade disciplinar que eles integram. Neste percurso, a elaboração das ementas de Sociologia

⁶ O roteiro de entrevistas e as entrevistas estão anexadas ao final desta dissertação.

⁷ Há um quadro a respeito da chegada dos docentes à instituição no capítulo 3.

para o curso, em 2012, e sua posterior revisão foi um elemento que fortaleceu a integração e articulação dos docentes. A seleção de conteúdos disciplinares realizada pelos professores impactou a aceitação dos estudantes, por um lado; e por outro, foi instrumento de legitimação da disciplina na medida em que buscou valorizar os aspectos científicos da disciplina escolar

Neste capítulo também se analisou o processo de construção das ementas de Sociologia⁸ e como são feitas a abordagem dos conteúdos pelos professores. Aqui entra o debate sobre os usos dos autores clássicos do pensamento sociológico em sala e sobre o grau de legitimidade que a comunidade disciplinar obtém. Baseando-se em Goodson (1997) percebe-se que territórios são constituídos na medida em que os professores articulam finalidades acadêmicas com finalidades pedagógicas. Isso permite uma articulação entre temas e autores clássicos reconstitui uma tradição, ao mesmo tempo em que ela sofre um deslocamento.

Além de investigar a trajetória da Sociologia no Instituto Federal do Rio de Janeiro enquanto parte de uma construção curricular, há a intenção de oferecer uma contribuição mais ampla. Trata-se de colaborar com debate a respeito da presença dessa matéria escolar na Educação Básica. Tal discussão se intensificou na última década (Santos, 2010), dado o histórico recente de reintrodução deste componente curricular na escola brasileira, sobretudo no Ensino Médio⁹.

Na primeira década deste século, começam a se avolumar os debates acadêmicos, ainda incipientes, sobre a presença da Sociologia na escola básica. Em levantamento quantitativo feito por Mário Bispo dos Santos (2010)¹⁰, até 2001 estavam catalogadas apenas 7 teses e/ou dissertações a respeito da presença da Sociologia na escola básica.¹¹ De acordo com o levantamento feito por esses autores, no período entre 2002 e 2009 esse número salta para dezoito trabalhos de pesquisa na pós-graduação *strictu sensu*. Além disso, o governo federal publicou em 2006 as Orientações

⁸ Apesar de chamadas de ementas, durante a revisão ocorrida em 2014, o que se elaborou coletivamente foram listagens de conteúdos a serem dados a cada semestre/ano.

⁹ Dentre as escolas da rede pública existentes no estado do Rio de Janeiro, somente o Colégio Pedro II oferece uma disciplina chamada Ciências Sociais no Ensino Fundamental, a partir do 7º ano de escolaridade.

¹⁰ Quadro de teses e dissertações do curso de especialização em Ensino de Sociologia. Universidade de Brasília, 2010 (mimeo).

¹¹ Parte destes trabalhos dialogam com a temática desta pesquisa, conforme veremos adiante.

Curriculares Nacionais (OCN's). No volume dedicado às Ciências e suas Tecnologias, há uma seção específica para a Sociologia.

Contudo, em levantamento quantitativo feito em 2014 para sua dissertação de mestrado¹², Anjos (2016) encontrara 4 teses ou dissertações envolvendo a expressão currículo de Sociologia ou conhecimento escolar de Sociologia. Entretanto, ao pesquisar nas mesmas bases de dados o termo “Ensino de Sociologia”, foram encontradas 19 teses ou dissertações. Isso sinaliza que, apesar do aumento do interesse acadêmico pela presença de Sociologia na escola básica, ainda é pequeno o debate curricular sobre essa inserção escolar.

Para além das questões já levantadas, há uma percepção pessoal de que propostas curriculares, ainda que possam estar disputando alguma hegemonia no contexto das políticas públicas voltadas para a Educação Básica e na formação docente, não podem ser analisadas como coisas estanques e excludentes entre si. Trata-se da relação entre aquilo que Ivor Goodson (1995, 1997) afirmava ser o *currículo escrito*, “manifestações extremas de posições sociais” (GOOODSON, 1997, p. 19), e o *currículo como prática*, efeito da ação de variados atores sociais, entre eles o professor. Portanto, e já que estamos no Brasil, podemos afirmar que o currículo é fruto desse sincretismo que o faz ser permanentemente ser reescrito, e sua prática, ressignificada no mesmo movimento. Assim, o docente, em seu fazer cotidiano, reelabora essas propostas em função dos desafios práticos que ele enfrenta, do contexto escolar onde está inserido e das motivações de sua comunidade disciplinar.

Cabe ressaltar que, embora haja uma certa história - ainda que marcada por intermitências e invisibilidades (Sarandy, 2012) - de uma disciplina chamada de Sociologia, cuja oferta estava prevista na Educação Básica desde o final do século XIX, há um entendimento empírico entre os licenciados da área a respeito do campo científico que a embasa. Esse consenso tácito afirma que os fundamentos científicos da disciplina transcendem a uma perspectiva exclusivamente sociológica. Então, o nosso componente curricular em questão teria conceitos teóricos advindos dos três ramos constituintes das Ciências Sociais¹³. Corroboram para tanto o levantamento feito por Handfas (2014)

¹² O levantamento foi feito nos seguintes portais eletrônicos: Scielo (<http://www.scielo.br/>); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/a-bdtd>); e Periódicos CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>).

¹³ Antropologia, Ciência Política e Ciência Política.

mostrando que todas as universidades federais do país que habilitam professores de Sociologia oferecem cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Se analisarmos esse consenso na perspectiva das propostas curriculares oficiais das redes estaduais, Moraes (2012) nos indica a presença de temas e conteúdos que não são exclusivos apenas das Sociologia. Assim, podemos admitir que, ao nos referirmos à Sociologia enquanto matéria escolar, não fazemos menção apenas a um substrato teórico presente no ramo que dá nome a disciplina, mas aos três campos de investigação científica que formam as Ciências Sociais.

Outro aspecto importante a ser observado é que as escolhas didático-pedagógicas que os professores em geral fazem passam também por aspectos subjetivos e por elementos externos. Se dentre esses elementos externos considerarmos as políticas curriculares oficiais, a pesquisa de Oliveira (2007) junto a docentes – que atuam ou na rede estadual na Baixada Fluminense ou em algumas das melhores escolas privadas, apresenta um elemento que merece reflexão. Ela chegou à conclusão que:

[...] a prática pedagógica do professor de Sociologia no Ensino Médio, está muito próxima das orientações descritas pelos estudiosos da área e também das oriundas dos documentos oficiais. Os professores de Sociologia se utilizam de estratégias de ensino que, de certa forma, contemplam essas orientações. (Ibidem, 2007, p. 101)

Portanto, se faz necessário uma abordagem que não parta do pressuposto que o comportamento docente ocorre aprioristicamente. Faz-se necessário ir a campo e travar contato com os professores. Dessa forma, inferências prévias sobre intencionalidades não são possíveis de serem feitas. Podem-se até pressupor alguns dos elementos que agem na subjetividade docente e impulsionam práticas e escolhas, mesmo reconhecendo que nem todas são objetivas. Contudo, não há como desconsiderar que elementos como as idiosincrasias da vida escolar, os ordenamentos das agências que gerenciam a educação escolar e as demandas dos próprios discentes muitas vezes escapam ao controle do profissional do ensino. Ainda assim, podemos afirmar existir um certo grau de escolha pessoal nesse processo. Quais elementos e como eles mobilizam tais escolhas é o que, complementarmente, também se pretende investigar nesse trabalho.

1. A SOCIOLOGIA ESCOLAR NO IFRJ

Neste capítulo se pretende fazer três coisas: uma descrição da presença da Sociologia escolar no âmbito da educação básica no Brasil desde sua previsão como componente nos primórdios da república, em 1890. Em segundo lugar, serão apresentados sucintamente elementos históricos acerca da educação tecnológica no Brasil. Após essa contextualização necessária, será relatado o processo de implementação da Sociologia escolar em todo Ensino Médio no contexto dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Trata-se de refazer a trajetória da disciplina escolar ao longo do tempo. Para tanto, faz-se necessário apresentar os elementos contextuais necessários para um aprofundamento teórico sobre a Sociologia como componente curricular em uma instituição de educação tecnológica como o IFRJ. Ora, o ensino de Sociologia no âmbito da educação básica se desenvolve metodologicamente e vai encontrar fundamento teórico-investigativo, de forma concomitante em duas áreas do conhecimento: O campo da Educação e o das Ciências Sociais.

Lima e Oliveira (2014), ao discutirem os caminhos do Ensino de Sociologia na Educação Básica, indicam a articulação entre esses dois campos quando ressaltam que, apesar da presença inconstante da disciplina escolar em sua trajetória na Educação Básica (p. 176), ela suscita questões que serão vistos pelos autores como fundamentais no fazer escolar da Sociologia, tais como:

[...] a produção de material adequado às diferentes realidades encontradas, a construção de estratégias pedagógicas para refletir e encontrar soluções para os problemas vividos na escola e o desafio de modificar a falsa ideia de que professores e alunos da escola básica não produzem novos conhecimentos [...] (Lima e Oliveira, 2014, p. 176)

Além desses elementos, a formação dos professores habilitados na disciplina, a relação entre bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, e as tensões vividas pelos professores nas escolas são elementos que perpassam as discussões sobre a Sociologia escolar. Contudo, estes elementos devem ser vistos como parte de um quadro mais abrangente, que são as finalidades sociais da disciplina, transitando entre uma busca mais

acadêmica enquanto elemento de legitimidade disciplinar (Goodson, 1995) e uma ênfase mais utilitária, ou seja, a importância e o impacto social do componente curricular.

Simultaneamente, o campo das Ciências Sociais estaria presente, na medida em que os autores destacam a “importância do conhecimento sociológico para as novas gerações” (LIMA e OLIVEIRA, 2014, p. 175), ao mesmo tempo em que defendem que estudantes produzam pesquisas sobre a realidade social como uma das dimensões do ensino de Sociologia na escola básica. Para Lima e Oliveira (2014), apesar de recusarem a concepção segundo a qual a produção do conhecimento é exclusividade da academia, a consolidação da disciplina escolar nos currículos do Ensino Médio passaria também por uma aproximação com a disciplina científica de referência. Isso ocorreria através da produção de conhecimento local, ainda que fazendo uso de instrumentos de pesquisa:

[...] entendemos que a educação básica é sim um espaço de construção de conhecimento sociológico, onde a produção da academia cumpre importante papel sem, no entanto, desconsiderar a possibilidade de construção de conhecimento por parte dos diferentes atores sobre a realidade cotidiana. Ao contrário, o arcabouço teórico da Sociologia e das Ciências Sociais pode ser um fomentador sobre realidades e fenômenos aparentemente conhecidos e interpretados por esses atores, de modo que possam ser desnaturalizados e, quando for o caso, reconstruir suas interpretações[...] (Lima e Oliveira, 2014, p. 178)

As disputas em torno das concepções curriculares a serem adotadas pelos sistemas de ensino e apoiadas pelos docentes possuem elementos que não são apenas acadêmicos. Entretanto, também traduzem uma determinada visão de sociedade (dimensão sociológica) e revelam estratégias de dominação ou de produção de consensos (dimensão política) a partir de práticas pedagógicas a serem adotadas no ensino. A reintrodução da Sociologia escolar nas propostas curriculares ilustra esse argumento. Oliveira (2013) observa que, durante a redemocratização do país, a Sociologia foi ganhando espaço, mesmo que de forma frágil. Essa reintrodução é encorpada por:

[...]contínuas lutas de caráter mais sindical que acadêmico, ainda que a discussão gradativamente tenha ganhado espaço neste âmbito, dentro da Sociedade Brasileira de Sociologia, em especial a partir de 2005 com a fundação do Grupo de Trabalho Ensino de Sociologia, e com a Comissão de Ensino de Sociologia, e mais recentemente com a fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em 2012. (Ibidem, p. 357)

Em outras palavras, Oliveira sinaliza que o retorno da Sociologia escolar ocorre por uma mobilização que não está colada à produção acadêmica. Pelo contrário, embora pesquisas acadêmicas sobre ensino de Sociologia tenham surgido e se ampliado a partir de 1993 como sinalizam Handfas e Maçaira (2014), esse número se avolumou significativamente apenas após a legislação que tornou obrigatória a presença deste componente curricular, em 2008. Evidentemente que dessas disputas emergem um discurso pedagógico dominante que influenciam na formação dos professores em geral, mas também incidem na forma como os docentes produzem o seu próprio trabalho. Olhando para o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases, percebemos que nele se preconiza que os estudantes concluintes do ensino médio deveriam possuir conhecimentos de Sociologia para o exercício da cidadania, quando apresentou como uma de suas diretrizes:

[...] a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996)

Sobre isso, Oliveira observa que “Essa ligação entre ensinar Sociologia e preparar para a cidadania deixa marcas profundas no imaginário dos professores que lecionam esta ciência” (OLIVEIRA, 2013, p. 357). Nos últimos trinta anos, essa discussão que relaciona o conceito de cidadania com os objetivos da Sociologia escolar e seus conteúdos programáticos ocupou papel central no debate, mobilizando docentes e pesquisadores preocupados em consolidar a disciplina escolar na Educação Básica (Santos, 2002; Mota, 2003, 2005; Oliveira, 2013).

Vale dizer que o tema da cidadania se torna central nas políticas curriculares nos anos 1990 (Sobral, 2000, Frigotto, 2003, Zibas, 2005). Espindula, Leite e Pereira (2012) destacam o vínculo que a LDB estabelece ente educação e o mundo do trabalho e a prática social, considerando o ensino como direito público. Entretanto, as autoras sinalizaram que “os direitos sociais são contemplados, porém, as políticas concebidas e elaboradas atendem as demandas advindas do capital e não da sociedade” (ESPINDULA, LEITE e PEREIRA, 2012, p. 106). Se considerarmos que os Parâmetros Curriculares Nacionais expressa esse aspecto das políticas de currículo na década de 1990, deve-se levar em consideração a crítica que Macedo, Souza e Tura (1999) fizeram a respeito da presença do conceito de cidadania nos PCN’s, onde as autoras notaram:

[...] a ausência de qualquer alusão ao aprendizado da busca de direitos sociais de forma ativa e em contato com os problemas de sua comunidade. O que se observa, prosseguindo a leitura do texto, é que, na perspectiva da formação do cidadão, mantém-se o foco nos conhecimentos escolares, que se apresentam, no entanto, assinalados de forma vaga e genérica. A ação do estudante fica, então, postergada para um futuro remoto, o que acompanha a ideia de "formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade". Esta prática pedagógica está em desacordo com o que tradicionalmente tem sido aventado como essencial à educação da cidadania, que exige atentar para a participação ativa do aluno nos processos decisórios e para o rompimento da verticalidade absoluta dos poderes autoritários [...] (Macedo, Souza e Tura, 1999, p. 72)

Assim, a questão da cidadania e de sua relação com objetivos de aprendizagem e conteúdos disciplinares transcendem o âmbito da Sociologia escolar. De certa forma, isso faz parte dos embates dentro das políticas curriculares, uma vez que não se consegue orientar as configurações curriculares usando critérios estritamente acadêmicos (Goodson, 1995). Se currículo é campo de disputa, ele também é fruto da negociação, já que ele também se relaciona "com os parâmetros da prática" (GOODSON, 1997, p.20). Essa questão aflora no campo do Ensino de Sociologia, quando autores como Moraes, Tomazi e Guimarães (2006) reconhecem que:

Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III) quando relaciona "conhecimentos de Sociologia" e "exercício da cidadania". Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão (...). Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores. (Moraes, Guimarães e Tomazi, 2006. p. 104)

Sem desconsiderar o peso que teve na formulação de políticas curriculares na década final do século XX, não podemos ignorar que, de um modo ou de outro, a questão da formação para a cidadania esteve inserida como horizonte educacional desde o começo da República no país (Cury, 2010). Apesar disso, e levando em conta as expectativas acerca da Sociologia escolar que mobilizaram o seu retorno recente à Educação Básica, sua existência como matéria escolar ao longo do período republicano será marcada por maiores períodos de ausência do que efetivamente de presença na escola básica regular, sobretudo nos períodos mais democráticos da história brasileira no século passado

(Sarandy, 2012). No mais, sua presença como componente curricular novo produziu e produz tensões nos diversos sistemas de Ensino de um modo geral, e no contexto do IFRJ de forma particular, como veremos a seguir.

1.1 – UM RELATO DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NA ESCOLA BRASILEIRA:

A presença da Sociologia na educação básica tem uma história que, na sua origem, se confunde a institucionalização da disciplina de Sociologia no Brasil. Foi por meio de Benjamin Constant, que foi Ministro da Instrução Pública na presidência de Floriano Peixoto, que surgiu uma primeira proposta a respeito. Tratou-se do decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890, consequência de uma reforma educacional ainda no governo provisório (STEMPKOWSKI, 2010). Nele, se propôs a introdução da Sociologia como disciplina do conhecimento científico, implementada de forma obrigatória e concomitante em nível superior e na educação básica. Porém, essa era uma ação pessoal de Constant. Com sua morte ainda em 1891, essa normativa foi relegada ao ostracismo e, através da Reforma Epitácio Pessoa, o decreto nº 3.890 de 1º de janeiro de 1901 retirou a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, antes mesmo de sua implementação.

A presença da Sociologia na escola básica retorna a agenda pública quase uma década e meia mais tarde, através da reforma estabelecida pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Agora, a Sociologia escolar não somente volta a ser obrigatória como seus conteúdos passam a ser exigidos nos exames de acesso ao ensino superior. Consequentemente, Carvalho (2004) apontou que a primeira instituição de ensino a oferecer este componente curricular em sua grade de Ensino Médio foi o Colégio Pedro II, sob sugestão de Fernando de Azevedo, ainda no mesmo ano em que o decreto é publicado.

Todavia, a obrigatoriedade da Sociologia é retirada novamente pela chamada Reforma Capanema, sob o Estado Novo de Getúlio Vargas. O então Ministro da Educação, Gustavo Capanema mantém a obrigatoriedade da disciplina apenas nos cursos Normais (formação de professores). Nesta modalidade, tal componente já fazia parte da

grade curricular desde 1928 no então Distrito Federal (Rio de Janeiro) e na cidade do Recife¹⁴.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, torna a Sociologia disciplina optativa do curso colegial¹⁵ (BRASIL, 1961), dando liberdade aos Estados da federação na escolha as optativas a serem oferecidas em seus sistemas de ensino. Com a revisão da LDB promovida pelo Regime Militar de 1964, modificará a estrutura existente desde o Estado Novo. Com a Lei nº 5692 de 1971, a Sociologia é excluída do nível médio (então chamado de 2º grau). Nesse período foi abortado qualquer debate sobre a Sociologia na escola básica. Como assinala Mário Bispo dos Santos (2002).

Será apenas em meados da década seguinte, na redemocratização, que veremos o retorno da Sociologia à Escola Básica. Essa retomada ocorrerá no âmbito dos sistemas de ensino oficial das redes estaduais como São Paulo, Pará e no Distrito Federal, como resultante da mobilização de segmentos docentes e associações profissionais de sociólogos (SANTOS, 2002). Marco Perruso e Nalayne Pinto (2012, p. 198) destacam que “Entidades como a Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP) e a Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) são importantíssimas nessas conquistas”. A Resolução n.6 do Conselho Federal de Educação de 1986 possibilitou à disciplina escolar integrar a parte diversificada das matrizes curriculares do 2º grau (BRASIL, 1986). Através das suas “respectivas constituições estaduais, Rio de Janeiro e Minas Gerais promovem o retorno da Sociologia em 1989 e 1990” (SANTOS, 2002, p. 52)

Nos anos 1990, uma tentativa de tornar obrigatória foi realizada através de emenda ao projeto de Lei da nova LDB que tramitava na Câmara dos Deputados. No entanto, o substitutivo apresentado no Senado Federal pelo Senador Darcy Ribeiro (Partido Democrático Trabalhista – RJ) foi aceito e o projeto da Câmara dos Deputados, resultante de amplo debate nos meios acadêmicos e na sociedade civil, fora descartado. Stempkowski (2010), ao descrever esse processo, menciona que antes de ir ao Senado Federal, o projeto da LDB previa a inclusão da Sociologia como componente curricular

¹⁴ No Recife por iniciativa de um dos pioneiros da Sociologia no Brasil, Gilberto Freyre.

¹⁵ Naquela época, o equivalente ao atual Ensino Médio oferecia três modalidades distintas: o clássico, o científico e o técnico.

obrigatório no Ensino Médio. Dessa forma, a nova lei de diretrizes e bases inclui habilidades em Sociologia a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Na última década do século XX houve uma tentativa de reintroduzir a Sociologia (e a Filosofia também) nos currículos das escolas de nível médio. Isso ocorreu através de projeto de lei, sendo esta iniciativa abortada quando, após tramitar e ser aprovado pelo Congresso, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a lei. Contudo, no governo seguinte, a mobilização dos sindicatos docentes e associações de Sociólogos continua articulada. Por isso, ao longo da década o movimento pela reintegração da disciplina aos currículos escolares adquiriu considerável poder de pressão. O objetivo de tais demandas é materializado em 2006, quando o parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação torna obrigatória a Sociologia no Ensino Médio (BRASIL, 2006). Além disso, estabelece um prazo de dois anos para a escola secundárias adequarem suas grades curriculares à portaria. Em 2008 é, finalmente, promulgada a Lei nº 11684 instituindo a obrigatoriedade da disciplina na educação básica, conferindo um prazo de transição de 3 anos para a total implementação das disciplinas beneficiadas nas matrizes curriculares.

Se no começo do século XX, a Sociologia teve presença na escola básica antes mesmo de sua constituição como campo acadêmico como descreveram os trabalhos os trabalhos de GUELFY (2001, p 58-59) e SANTOS (2001, p. 27), o que seguiu no âmbito da escola básica foi uma presença instável da Sociologia na escola básica. Se a institucionalização da Sociologia passa pela escola elementar em sua primeira fase, SARANDY (2012) nos mostra que a consolidação das Ciências Sociais no Brasil ocorrerá em período onde a Sociologia escolar está banida das matrizes curriculares da escola básica. Ele se reporta a um período que se inicia a partir dos anos 1940, mas principalmente nas décadas de 60 e 70 do século passado quando a pós-graduação brasileira se avoluma. Essa percepção é corroborada por Bispo dos Santos quando, analisando as relações entre sistemas autoritários¹⁶ no Brasil e a instituição da Sociologia, conclui que:

Tudo indica que no projeto político-pedagógico de construção da cidadania dos dois regimes, a Sociologia era desnecessária. Somente alguns dos seus conceitos, em especial aqueles relacionados aos processos de integração, tinham alguma importância, por isso, foram absorvidos por outras disciplinas.

¹⁶ O Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985).

A disciplina em si, com seu arcabouço teórico e com seus métodos e técnicas de pesquisa, mais que dispensável era indesejável. (Santos, 2002, p. 50)

Eis uma chave para entender as dificuldades de institucionalização da presença das Ciências Sociais na escola básica e, mesmo após a sua implementação, os percalços em seu processo de consolidação como disciplina na escola básica. Se, como afirma SANTOS (2002, P. 49) “constata-se que no Brasil, no contexto dos regimes ditatoriais, não havia espaço para a Sociologia no ensino secundário”, na redemocratização que se seguiu ganharia força uma postura que enxergaria a tradição sociológica como conteúdo importante para a formação do indivíduo.

Por outro lado, conforme já foi inclusive descrito neste trabalho, e ancorado nos estudos desenvolvidos por Meucci (2000) e por Oliveira (2013, p. 356), devemos assinalar que a Sociologia escolar, embora retirada dos currículos da Educação Básica ainda no Estado Novo, não retorna aos programas curriculares oficiais após o fim deste período autoritário, quando o Brasil entrou em um novo ciclo democrático. Todavia, seu retorno foi debatido e encaminhado em vários fóruns nesse momento histórico, contando inclusive com a defesa de intelectuais importantes das Ciências Sociais como Florestan Fernandes (SANTOS, 2002). Ainda assim, durante todo o período de vigência da Constituição de 1946 – e mesmo em parte do Regime Civil-Militar de 1964, a Sociologia escolar se manteve restrita aos programas secundários de formação de professores, no chamado Curso Normal.

Somente na segunda metade da década de noventa do século XX se inicia um movimento bem lento que vai conferindo relevância acadêmica a esse campo. Esta percepção do distanciamento entre academia e disciplina escolar é compartilhada por outros autores, como Sarandy (2012). Mas também é corroborada pela seguinte análise:

[...] Verifica-se facilmente o modesto prestígio da área de ensino de Sociologia no quadro contemporâneo das Ciências Sociais brasileiras. Da mesma maneira, percebe-se, sem maior apuro, a distância social e institucional entre os cientistas sociais que são professores/pesquisadores universitários – que seriam desconhecedores do viés pedagógico da sociologia e/ou detentores apenas de conhecimentos teóricos a respeito – e os que são professores de Ensino Médio – possuidores de um conhecimento práticos do “chão-da-escola, mas desatualizados da Sociologia acadêmica...” (Perruso e Pinto, 2012, p. 199)

As produções acadêmicas desenvolvidas por Moraes e Takagi (2007); e por Ileizi Silva (2006) apontaram elementos semelhantes ao discutir esse distanciamento em

relação à escola básica. No caso da Sociologia acadêmica, a agenda pública imposta à educação básica e à pesquisa científica durante o regime militar consolidou o isolamento das Ciências Sociais dentro da pesquisa universitária, em relação às questões da educação, sob a máscara da ampliação da pós-graduação na universidade brasileira. A esse fato soma-se a já exposta intermitência da Sociologia escolar, retirada dos currículos das séries finais da educação básica no Estado Novo durante a Reforma Capanema (Sarandy, 2012), mas não reabilitada com a Constituição de 1946.

Flávio Sarandy, ao descrever o impacto do autoritarismo político brasileiro sobre as Ciências Sociais, chamou esse distanciamento de *insulamento* (2004, 2012) das Ciências Sociais. Ou seja, a Sociologia acadêmica paulatinamente se tornou uma ilha voltada para a pesquisa acadêmica, ficando isolada, “insulada”, distante do universo da escola básica. A instituição dos programas de pós-graduação após 1968 reforça essa tese. Isso é reflexo, por um lado, da retirada da Sociologia da escola básica; e por outro, do processo de institucionalização acadêmica do campo, que se voltou para a pesquisa e negligenciou a temática da escola e do ensino em sua elaboração intelectual (Sarandy, 2012) dentro de uma política universitária que tinha por objetivo “a modernização do ensino superior dentro de um projeto de desenvolvimento” (SOBRAL, 2000, p.4).

A produção acadêmica e à profissionalização extrema das Ciências Sociais, em perfeita consonância com o que acontecia com o ensino superior naquele período autoritário, provoca um distanciamento dos seus intelectuais da vida pública brasileira. Isso contrasta com a perspectiva das gerações anteriores, que entendiam ser a Sociologia capaz de contribuir com a modernização do país. Assim:

[...]. Ao que parece, a participação ativa por parte de nossos intelectuais, de caráter até mesmo missionário, interessada na modernização da sociedade brasileira, foi substituída pelo desempenho profissional, constituído por um *ethos* científico para o qual questões relativas ao ensino não forneciam apelo. (Sarandy, 2012, p.55)

Os anos que se sucederam ao retorno da obrigatoriedade do ensino de Ciências Sociais nos cursos secundários mostrou que a legislação em si mesma não foi exclusivamente responsável pela consolidação da disciplina escolar. Questões envolvendo a carga horária semanal da disciplina, a elaboração de matrizes curriculares oficiais e a necessidade de formar docentes foram colocadas na agenda (Oliveira, 2012), dado que o reconhecimento da Sociologia como disciplina na escola não se deu por causa

da obrigatoriedade da oferta. Também vale destacar os movimentos realizados pelos próprios professores de Sociologia no sentido de legitimar a disciplina que leccionam. Em outras palavras, como os docentes se mobilizaram, como reagiram diante de propostas curriculares oficiais, se participaram ou não efetivamente da escolha do que deveriam ensinar e sobre quais seriam seus objetivos de aprendizagem, como mobilizam temas e conceitos sociológicos junto aos estudantes e organizam suas atividades em sala de aula.

Para além dessas questões, as mudanças ocorridas nos últimos anos trouxeram novos elementos, do ponto de vista das políticas curriculares oficiais, trazendo novos sujeitos que disputam os sentidos da produção de políticas em educação. Além disso, tivemos mudanças políticas que alteraram novamente a correlação de forças no Brasil. Em 2014, a Lei nº 13.005 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Composto por vinte metas, em 4 delas podemos encontrar referências a uma Base Nacional Comum Curricular, ou BNCC. Assim, a legislação passou a oferecer uma fundamentação legal que justificasse a construção de bases curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Macedo (2015), analisando os sentidos da educação previstos pelo plano, destaca que:

[...] as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização. (Macedo, 2015, p. 893)

A autora produz uma discussão onde analisa uma mudança de significantes presentes na versão preliminar da BNCC, lançada em setembro de 2015. Ela sinaliza que o termo “direitos e objetivos de aprendizagem” (BRASIL, 2015), já presentes no PNE é confirmado na versão da base nacional em substituição à expressão “expectativas de aprendizagem”. Isso agradou as entidades representativas dos profissionais da educação, associações estudantis e movimentos sociais do campo acadêmico, na medida em que desassociou educação e medição de desempenho. Por outro lado, a formulação “direitos e objetivos de aprendizagem” não é de uso convencional nas políticas públicas em educação. Macedo indica que este termo poderia estar associado à concepção, presente na Constituição de 1988, que entende a Educação como direito de todos e dever do Estado (2015, p. 895). Nesse sentido, a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” estaria vinculado a premissa segundo a qual a Educação é um direito público objetivo. Isto é

como uma “prerrogativa garantida ao indivíduo pela norma legal objetiva “ (MACEDO, 2015, p. 895). Todavia, da mesma forma que critica uma visão de educação enquanto bem privado, cujo desempenho seria mensurado pelo Estado, Macedo afirma que o entendimento a respeito da educação como direito público subjetivo não é antagônico à concepção, anterior. Ao contrário, elas estariam articuladas, uma vez que partilham “o antagonismo em relação à imprevisibilidade do chão da escola” (MACEDO, 2015, p. 894).

Após a divulgação da primeira versão da BNCC, ela foi incrementada com as sugestões apresentadas por diversos grupos e indivíduos através de uma plataforma digital pela internet (Anjos, 2018). Em seguida a esse momento de consultas, seria elaborada uma segunda versão. Porém, esse processo foi atropelado por uma série de eventos políticos, que culminaram no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Tal mudança provocou uma alteração no corpo técnico do Ministério da Educação, com a saída do próprio ministro à época¹⁷. Assim, as discussões acerca da BNCC ficaram em segundo plano, sendo praticamente suspensas, porque o foco do MEC no novo governo foi aprovar a Reforma do Ensino Médio, o que foi feito através de medida provisória que se converteu na Lei 13415/2017. A lei gerou enorme incerteza a respeito da BNCC naquele momento. Embora a última versão da base tivesse sido prometida para 2017, apenas no final de 2018 a versão final foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, e hoje a BNCC do Ensino Médio aguarda a homologação pelo Ministério da Educação.

A Reforma do Ensino Médio alterou o panorama estabelecido para a Sociologia e a Filosofia com a lei 11684/2008. Com a nova legislação, apenas o ensino da língua inglesa, Matemática, Língua Portuguesa e Artes seriam componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio, segundo a Lei 13415/2017. Nesse aspecto, a reforma aponta grande instabilidade para a Sociologia escolar. Ainda que a nova legislação garanta a obrigatoriedade de estudos e práticas de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio, não se sabe como isso poderá ocorrer, uma vez que não está mais garantida a oferta das respectivas disciplinas. No caso da Sociologia, parece que a intermitência de sua presença, típica do século XX (Sarandy, 2012), marca o começo do século XXI. Nem uma legislação obrigatória conseguiu, por si mesma, tornar perene a oferta da disciplina

¹⁷ Renato Janine Ribeiro

na escola básica de nível médio. Isso também corrobora o caráter político das elaborações curriculares apontado por Ivor Goodson (1997), uma vez que as tensões e disputas em torno do currículo refletem a disputa política existente na sociedade.

Analisando também os efeitos da Reforma do Ensino Médio, Dantas (2018) elenca os efeitos polêmicos da legislação: anulação da obrigatoriedade da língua espanhola como primeira língua estrangeira no Ensino Médio, a despeito de estarmos praticamente cercados de países hispanofalantes; aumento da carga horária desta etapa do ensino e a instituição do horário integral, uma contradição com outras políticas que restringem gastos públicos por duas décadas. Isso sem falar na instituição do “notório saber” para pessoas não habilitadas em cursos superiores de licenciatura atuarem como docentes em cursos profissionalizantes.

Sobre as matérias escolares relacionadas às Ciências Humanas e Sociais, o risco de evasão dos estudantes trabalhadores, a ampliação da oferta do ensino à distância (EaD), a implementação de processos gerenciais baseados em uma racionalidade típica do mundo empresarial formam um contexto tal que pode afetar às Ciências Humanas na escola básica (Dantas, 2018). Por isso, Dantas afirma que:

[...]a área das Ciências Humanas na Educação Básica pode sofrer agudas restrições curriculares, isto é, a pauperização do conteúdo e até mesmo a sua exclusão seletiva. Disciplinas (agora denominadas de componentes curriculares) como Filosofia, Sociologia e História, sobretudo, associadas a uma perspectiva ontológica e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta e mais preocupada com a leitura, escrita e ciências gerais. (Dantas, 2018, p. 108)

Em relação à primeira versão da BNCC, Anjos (2018) sinaliza que a proposta para a sociologia apresenta alguma continuidade em termos de objetivos e temas, quando comparada às Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEN). Todavia, ela indica que “No desenvolvimento da proposta, no entanto, os teóricos não são citados e há uma primazia dos conceitos” (ANJOS, 2018, p. 180). A autora ainda pondera a respeito de uma metodologia para o ensino de Sociologia que, tendo sido desenvolvida nas OCEN, continua presente na BNCC:

As OCEN trazem uma concepção metodológica e epistêmica para a disciplina escolar Sociologia. Além dos temas, conceitos e teorias, há também o direcionamento para o estranhamento e a desnaturalização como métodos

sociológicos a serem difundidos com os estudantes do Ensino Médio. Essa concepção é apresentada como uma sistematização do que estava sendo feito pelos professores na disciplina escolar. Essa concepção se firmou como metodologia da disciplina, pois também é utilizada na BNCC (Anjos, 2018, p.184)

Do ponto de vista da organização curricular, a análise realizada por Bruna Lucila dos Anjos (2018) indica uma certa continuidade a respeito da organização curricular da Sociologia escolar na BNCC. Pelo menos em sua versão inicial¹⁸. Ela apresenta como hipótese explicativa para isso a influência das comunidades epistêmicas¹⁹ nesse processo de elaboração desta proposta curricular, que constroem a disciplina escolar por meio dos pressupostos destas mesmas comunidades.

Ainda assim, não é exagerado afirmar que estamos diante cenário de incertezas acerca da Sociologia escolar. Contudo, isso não nos impede de levantar questionamentos. Tais questões podem estar relacionadas sobre em qual medida a prática docente no Ensino Médio traduz ou não uma tentativa de legitimação da Sociologia no campo escolar. Também é possível discutir qual peso teria nesse processo a forma pela qual o pensamento dos autores basilares da Sociologia é transformado em conteúdo escolar. A partir daí, se a forma como os autores clássicos do pensamento sociológico são escolarizados e inseridos nas ementas revela essa intencionalidade.

Até aqui tivemos um relato da presença da Sociologia como componente curricular na escola básica regular brasileira, desde os primórdios da república até o presente contexto em que a disciplina está situada. Em seguida, será apresentado uma rápida descrição das instituições federais de ensino profissionalizante. Concluída esta etapa, teremos uma descrição do processo de institucionalização da Sociologia escolar no âmbito do IFRJ.

¹⁸ Não havia análises disponíveis sobre a Sociologia na BNCC até a finalização deste capítulo.

¹⁹ O conceito de comunidade epistêmica é desenvolvido primeiramente por Haas (1996) como coletivo de pessoas presentes no mundo acadêmico, partidos, em órgãos de estado e organizações civis que atua em um determinado tipo de política pública. No campo da educação, Rosane Dias (2012) se apropriou desse conceito quando afirmou que uma comunidade disciplinar, ao passar a ter poder de agência, também se constitui em uma comunidade epistêmica.

1.2 – BREVE HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO:

A rede federal de educação profissional teve seus marcos regulatórios traçados no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha. Como resposta a desafios de ordem econômica e política, Peçanha constituiu uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que, fortalecidos com a constituição de 1937, culminou nas Escolas Técnicas. Mais tarde, nos CEFET's, e atualmente na rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's).

No fim da década de 1930, as escolas de aprendizes foram transformadas em Liceus Industriais. Porém, a mudança pouco alterou os objetivos das antigas instituições (MANFREDI, 2002). Com a Reforma Capanema de 1942, surgiram os cursos técnico-industriais, embriões das Escolas Industriais e Técnicas. Substituindo os Liceus, seu objetivo consistia em oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário²⁰. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais.

Nos anos 1990, a educação tecnológica federal adquire enorme reconhecimento. Suas instituições passam a ser consideradas de excelência. O ensino técnico federal caminhou com êxito para uma formação que não se restringia somente a área técnica, mas também ao desenvolvimento de habilidades voltadas para as mais diversas áreas da ciência. Contudo, naquele momento o Banco Mundial (SILVA, 2002) indica que os cursos técnicos oferecidos pela rede federal não possuem “aplicabilidade mercadológica”. Um dos motivos seria o suposto “alto custo” de seus alunos. Isso tornaria estas escolas ineficazes no cumprimento de sua missão: formar técnicos de qualidade interessados em atuar no mercado de trabalho.

Assim, o governo federal à época propôs uma nova organização curricular para os cursos técnicos e, em 1997, operou reformas na educação profissional através do Decreto 2.208/97. Foi estabelecido que as matrículas da educação profissional ficariam

²⁰ Quase simultaneamente a criação da Lei Orgânica seria assinada no dia 30 de janeiro sob o n 4.073 que cria o ensino secundário, também foi criado o Decreto n 4.048, de 22 de janeiro de 1942 que instituiu o SENAI. (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000)

desvinculadas do ensino médio, desarticulando a formação técnica do ensino propedêutico. Tais medidas foram criticadas por aligeirar a formação técnica, o que gerou problemas no currículo, uma vez que a concepção de formação integrada pressuporia também um currículo integrado que, na nova lei, serviria apenas para atender as demandas de mercado. No ano seguinte, se aprovou a lei nº 9.649/98, que proibia a expansão do sistema federal de educação profissional. As instituições federais de educação profissionalizante entraram em um processo de precarização a ponto de, entre 1995 e 1998, não ter ocorrido a contratação de um único docente ou técnico para as instituições²¹.

O cenário começa a se modificar em 2004, quando é revogada a lei nº 9.649/98²², permitindo ao MEC reorganizar dentro de novos patamares a formação técnica. Estabeleceu-se, portanto, uma articulação entre o nível médio e o técnico, permitindo a volta dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Também se abriu espaço para o surgimento de novos cursos concomitantes (onde a formação técnica é separada do Ensino Médio, que o estudante deve realizar em outra instituição de ensino) e também a criação dos chamados cursos técnicos subsequentes, oferecidos para quem já concluiu o Ensino Médio. No fim de 2008²³ foi sancionada a Lei nº 11.892/08 pelo então Presidente Lula. Assim, foram instituídos os IFET's²⁴. Coincidentemente, também nesse ano a Sociologia se torna obrigatória em todo o Ensino Médio. O Parecer 22/2008 determinou um prazo de 3 anos para cursos de 3 anos de duração e de 4 anos cursos de 4 anos de duração para a sua implementação total nos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2008, p.5). A partir desse momento, começam as discussões para implementação da Sociologia e da Filosofia no âmbito da rede de institutos federais de educação tecnológica.

²¹ A título de comparação, o governo Lula autorizou, de 2003 a 2006, a contratação de 3.433 docentes e técnicos. O orçamento da rede federal que, em 2005 atingira R\$ 1,2 bilhão, em 2014 foi de 4 bilhões.

²² Na unidade Maracanã do então CFETEQ (atual IFRJ) a Sociologia é oferecida a partir de 2001, quando pela primeira vez a instituição contratou um professor substituto para a disciplina

²³ Lula assina lei dos IFETs, que muda nome de escolas técnicas e promete mais vagas gratuitas, Folha de São Paulo, 29/12/2008. <https://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/12/29/ult105u7434.jhtm>

²⁴ A origem do que hoje é nomeado IFRJ remonta a fusão de duas instituições referendadas no campo da educação técnica e profissional, a saber: a Escola Técnica Federal de Química e o Colégio Agrícola Nilo Peçanha. A primeira tem suas origens no curso de Química Industrial que funcionava na Universidade do Brasil, atualmente UFRJ, na década de 1940 e que ao longo do tempo foi sendo expandida até conquistar uma unidade própria na região do Maracanã no município do Rio de Janeiro. A segunda é uma instituição centenária cuja fundação data de 1909 também como Escola Técnica com foco nas áreas agrícolas e veterinária, sendo futuramente incorporada a Universidade Federal Fluminense (UFF) na qualidade de Colégio Agrícola na condição de escola agrotécnica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) foi instituído por lei (BRASIL, 2008c) dentro de um processo mais amplo de criação da rede federal de educação tecnológica, com a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFETEQ) e a incorporação do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, localizado na cidade de Pinheiral, que pertencia à Universidade Federal Fluminense (UFF). Ele, assim como as unidades pertencentes ao antigo CEFETEQ, se transformaram em campi no início de 2009 através da Portaria de nº 4, de Janeiro de 2009.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET's), o IFRJ teve uma rápida expansão, chegando no espaço de dez anos a ter 15 campi, quase quatro vezes mais do que possuía quando foi instituído, em 2008. No que concerne a Sociologia (e também Filosofia) no IFRJ, se faz necessário descrever como se deu sua implementação nesse contexto. A disciplina já era oferecida na instituição desde o começo dos anos 2000 em substituição à OSPB (Organização Social e Política Brasileira), somente em um único semestre. A partir da promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornava obrigatória a sua oferta em todo o Ensino Médio, a Sociologia contou com certa desconfiança institucional. Afinal, ela e a Filosofia foram as disciplinas que vieram desorganizar as matrizes curriculares e os quadros de horário, dentro de um contexto de implementação do instituto e de sua rápida expansão.

A adequação da lei 11.684/08, que tornava obrigatório o Ensino de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, se deu tardiamente no IFRJ, começando a ser discutida próximo ao fim do prazo dado pelo MEC para que as instituições e sistemas de ensino cumprissem a lei. Segundo Romeiro e Silva (2012), isso somente aconteceu porque o instituto foi interpelado pelo Ministério Público Federal (MPF) através de denúncia dos professores de língua espanhola, por causa do não cumprimento da Lei 11.161/05 que tornava obrigatória a oferta do ensino de Espanhol em nível médio, com a matrícula discente sendo facultativa. Para evitar novos transtornos com o MPF, a Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico do IFRJ (PROET)²⁵ resolveu promover a adequação das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, desencadeando um processo de reforma curricular em âmbito institucional para essa modalidade de ensino. Vale destacar que até então a

²⁵ A PROET foi transformada em Pró-Reitoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROEN) a partir de maio de 2018.

Sociologia e a Filosofia eram oferecidas apenas em um semestre nos currículos dos cursos técnicos.

Dessa forma, a PROET convocou todos os professores de Sociologia para uma reunião no primeiro semestre de 2011. Nela ficaram evidenciadas várias dificuldades que perpassavam desde a contratação de professores habilitados para lecionar essas disciplinas – o que não ocorria sistematicamente, passando pelo fato de “docentes de outras áreas lecionarem essas disciplinas” (ROMEIRO e SILVA, 2012, p. 181), até as disputas com os docentes da chamada parte técnica do currículo por causa da carga horária dos componentes curriculares. Em face das questões levantadas, e os questionamentos dos docentes sobre os prazos de implementação da Lei, foi realizado, sob a coordenação da PROET o primeiro encontro dos professores de Sociologia e Filosofia do IFRJ. Sobre a postura da Pró-Reitoria na reunião e as dificuldades iniciais, cabe destacar que:

No decorrer deste encontro, a Pró-reitoria destacou o que ela chamou de ponto fraco da lei que, por um lado é falha, pois não determina uma carga horária mínima para as duas disciplinas; e por outro é autoritária, na medida em que obriga a inserção das disciplinas em todos os anos do ensino médio. Feita a crítica, o primeiro problema estrutural levantado dizia respeito à contratação de professores. Para cumprir a lei, o IFRJ deveria implantar em todos os seus períodos letivos o ensino das duas disciplinas, o que significaria a necessidade de contratação de aproximadamente trinta e quatro professores. Sobre este ponto residiam dois problemas: de um lado, o desinteresse da instituição em ocupar suas vagas basicamente com professores destas áreas; de outro, a política do recém empossado governo Dilma Rousseff de contenção de gastos e não-contratação de novos servidores públicos. (Romeiro e Silva, 2012, p.182)

A partir dessa reunião ficou evidente que a implementação da Sociologia escolar, em conformidade com a Lei 11.684/08 teria dificuldades de ordem técnica e prática, mas que também faltava compreensão pedagógica em esfera institucional a respeito do papel importante que o acesso ao conhecimento das Ciências Humanas em geral, e da Sociologia em particular, poderia ter na formação intelectual dos estudantes, ainda mais se considerarmos “o forte caráter tecnicista que sempre marcou a história desta instituição” (ibidem, p. 183).

O que explica essa percepção foi uma leitura da legislação que as tornaram obrigatórias na educação básica. Ela determina que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Assim,

ela foi interpretada e implementada como obrigatórias em todos os anos e todos os períodos, já que boa parcela dos cursos técnicos integrados desta instituição de ensino é ministrada em sistema seriado semestral²⁶.

Também em 2011 acontece um concurso para professor de Sociologia para satisfazer a demanda gerada com a obrigatoriedade da disciplina. Concomitantemente, é formado o primeiro Grupo de Trabalho institucionalizado (GT) para discussão e implementação das disciplinas. Através deles, é exposta a necessidade de contratação imediata de 34 professores. Apesar da resistência inicial e do desinteresse da instituição em ocupar suas vagas com professores da área, o GT forçou a convocação de todos os classificados no concurso realizado e à abertura de mais vagas para professor de Sociologia de novos concursos que a instituição realizou em 2012 e 2013 (Romeiro e Silva, 2012) para dar conta de sua acelerada expansão.

Desde então, os professores de Sociologia²⁷ vem enfrentando diversas barreiras para a plena implementação institucional da disciplina escolar. Em termos curriculares, na gestão que se encerrou em Maio de 2018, argumentava-se²⁸ que a aplicação das disciplinas em todos os períodos letivos, como determina a lei, traria um impacto direto na organização curricular e na carga horária dos cursos. Isso significaria aulas no contraturno e a presença de disciplinas relativas ao ensino médio em todos os anos do ensino técnico integrado, dois problemas entendidos como difíceis pela instituição.

Outro entrave apontado seria a carga horária destinada à Sociologia e à Filosofia. De acordo com a Pró-Reitoria, não seria possível fazer cumprir a lei oferecendo as duas disciplinas com dois tempos de 45 minutos cada uma, pois isso “incharia” mais a carga horária dos cursos técnicos. Além disso, aconteceriam problemas com outras disciplinas do chamado núcleo comum, uma vez que elas perderiam carga horária, e isso obrigaria os docentes a reverem suas ementas.

A história da disciplina escolar de Sociologia é, por si mesma, marcada por disputas institucionais por território e recursos (Goodson, 1995). Primeiramente, houve uma resistência institucional em relação ao Ministério Público Federal (MPF), que

²⁶ No ensino médio regular, o sistema é seriado anual.

²⁷ A situação dos docentes de Filosofia é bastante similar.

²⁸ Notadamente na figura da Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico (PROET)

pressionou o IFRJ a rever sua matriz curricular e incluir as disciplinas de forma plena²⁹ o que vinha postergando. Para cumprir a lei, a instituição deveria implantar o componente curricular em todos os seus períodos letivos e o fez inicialmente com um tempo semanal (45-50 minutos).

O IFRJ manteve por quase cinco anos³⁰ o grupo de trabalho interno (GT) de professores de Sociologia e de Filosofia que foi criado em 2011. Ele, entre outras coisas, fez uma revisão e elaborou em dois momentos distintos ementas para estes componentes curriculares. Inicialmente, houve longa queda de braço com a PROET, que defendia a oferta destes componentes curriculares com dois tempos semanais no primeiro período e apenas um único tempo semanal de 45 minutos. Após longo processo de debate nos campi, “marcado por muitas tensões” (ROMEIRO e SILVA, 2012, p.185), e um encontro realizado em 2012 com docentes representantes de todas as disciplinas, diretores de ensino dos campi e membros da reitoria³¹, foi possível chegar a situação atual.

Estas disciplinas estão presentes até o presente momento em todos os semestres de duração dos cursos integrados com dois tempos semanais de 45 minutos cada na primeira metade dos cursos, e com um tempo apenas na metade final de cada curso técnico. Não era proposta original dos professores das disciplinas, mas foi o possível dentro da correlação de forças no âmbito do Conselho Acadêmico de Ensino Técnico (CAET) do IFRJ, órgão colegiado de caráter deliberativo, a quem cabia decidir sobre essas mudanças. Já nos cursos cujo sequenciamento é anual contemplaram a Sociologia e a Filosofia com dois tempos semanais após a revisão das suas matrizes curriculares³².

O IFRJ promoveu vários concursos públicos a partir do mesmo ano de 2011. Dessa forma, as carências de profissionais habilitados para essas disciplinas foram bastantes reduzidas. Mas isso não significou necessariamente um apoio institucional á adequação do instituto à lei:

²⁹ Tanto a Sociologia quanto a Filosofia já estavam presentes nas grades curriculares desde 2004, mas apenas em um único semestre dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

³⁰ O grupo de trabalho funcionou entre 2011 e 2016, sob várias portarias que regulamentavam seu funcionamento.

³¹ Foi uma modalidade de encontro chamada de imersão, com o objetivo de fazer uma revisão da matriz curricular do Curso Técnico Integrado de Química. O fato de ser o curso integrado com a maior oferta no IFRJ fez com que aquilo decidido a respeito da Sociologia (carga horária e ementa) nesta matriz curricular fosse base para definir a carga horária da disciplina nos demais cursos técnicos integrados.

³² É o que acontece no campus Pinheiral.

O não envolvimento da Pró-reitoria de Ensino Médio e Técnico nesta discussão com os campi e o deslocamento da responsabilidade de revisão das matrizes para a inclusão da Sociologia e Filosofia para o grupo de professores destas áreas, mostrou que esta questão era para a instituição um procedimento de cumprimento da lei, o que gerou insatisfação por parte dos professores que estavam envolvidos no processo. (Romeiro e Silva, 2012, p.183)

No encontro realizado em 2012 também se discutiu uma proposta inicial de ementa para a disciplina de Sociologia no curso técnico integrado de química no âmbito da instituição. Essa ementa serviu de base para a elaboração das ementas dos outros cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Mais tarde, em 2014, houve uma revisão das ementas. Naquele momento decidiu-se não fazer exatamente uma ementa formal dotada de bibliografia e objetivos de aprendizagem específicos para cada semestre ou série, mas sim indicar um conjunto fixo de conteúdos a serem usados por cada segmento letivo até o 6º período ou o 3º ano de curso³³. Para os cursos de sete ou oito semestres, ficaram pré-selecionados um grupo de temas móveis que podem ser usados livremente pelo docente conforme sua escolha pessoal, podendo ele consultar ou não as turmas sobre o conteúdo a ser desenvolvido.

Toda essa trajetória, que começou com a implementação da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na instituição, passou pelo diálogo a respeito da carga horária e culminou na discussão coletiva sobre as ementas em duas ocasiões distintas foi marcada por uma presença significativa dos professores. Cursos técnicos integrados eram oferecidos em oito campi do IFRJ³⁴ entre 2011 e 2016. Nas reuniões do grupo de trabalho e nos encontros para discutir as ementas, no mínimo 4 campi foram representados. Todos os 16 professores de Sociologia envolvidos no processo de revisão das ementas em 2014 participaram de pelo menos uma das reuniões.

Sobre esse processo, é importante destacar que ementas e listagens de conteúdos constituiriam o que Goodson (1997, p. 20) chamou de currículo escrito, legitimador de práticas escolares, capaz de fornecer uma identidade disciplinar no contexto do espaço escolar. Se o currículo é uma construção social (GOODSON, 1997) que envolve relações

³³ A partir de 2016 foram abertos novos cursos técnicos integrados no em Resende, Engenheiro Paulo de Frontin e Pinheiral (que já possuía outros cursos nessa modalidade), todos eles com seis semestres ou três anos. A Sociologia é oferecida em todos os semestres/anos letivos com uma carga horária de 2 tempos semanais.

³⁴ Arraial do Cabo, Duque de Caxias, Nilópolis, Paracambi, Pinheiral, Rio de Janeiro, São Gonçalo e Volta Redonda.

de poder sendo “um território político” como afirma Silva (2002, p.148), podemos dizer que o processo de sua elaboração pode ser um fator de empoderamento de uma comunidade de especialistas. Isso é possível porque “com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos *são considerados* válidos?’” (SILVA, 2002, P.148). Portanto, quando um grupo representativo de docentes consegue estabelecer o que deve ser ensinado, conquista algum poder de agência e começa a produzir academicamente a respeito de questões envolvendo sua disciplina escolar, ele próprio cria as condições para que parte de seus partícipes integrem a comunidade epistêmica (DIAS, 2012) ligada ao componente curricular.

Ora, se a mobilização docente que se produziu neste período possibilitou a formação de uma comunidade disciplinar de professores de Sociologia, é válido tentar descobrir como a escolarização dos autores clássicos do pensamento sociológico na proposta curricular da disciplina se relaciona com esse processo de consolidação da matéria escolar, se considerarmos a proposta curricular de uma disciplina como currículo escrito, tal como assinalou Goodson:

O que importa salientar é que o currículo escrito - nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas - tem, neste caso, um significado simbólico, mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira (Goodson, 1997, p. 20)

No segundo semestre de 2018, lecionavam para os cursos técnicos integrados na instituição 24 professores espalhados em dez campi³⁵. No entanto, doze professores estão concentrados nos três maiores campi da instituição, representando mais da metade dos professores de Sociologia da instituição que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. O quadro a seguir mapeia a distribuição destes docentes no IFRJ:

³⁵ Existem professores de Sociologia em outros campi do IFRJ, mas eles não atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, lecionando em outras modalidades de ensino

Quadro I - Distribuição dos professores de Sociologia por campus do IFRJ em 2018 ³⁶	
Campus	Docentes
Maracanã	5
Nilópolis	5
Duque de Caxias	3
Pinheiral	3
Paracambi	2
São Gonçalo	2
Volta Redonda	2
Arraial do Cabo	2
Eng. Paulo de Frontin	1
Resende	1
TOTAL	26

Fonte: O autor

Vale ressaltar que os cursos técnicos dos campi Engenheiro Paulo de Frontin e de Resende foram abertos após o ano de 2016. Por isso, os docentes chegaram à instituição após a finalização do processo que estabeleceu as propostas curriculares de Sociologia. Assim, temos 21 docentes distribuídos em 8 campi, de forma proporcional à quantidade de cursos e modalidades de ensino que cada campus oferece.

O histórico aqui apresentado revela elementos que merecem uma reflexão teórica mais densa. Fica evidente que existe um tensionamento e uma hierarquização – ora explícita, mas muitas vezes velada – entre as disciplinas. A implementação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que estabeleceu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio é um exemplo disso. Como um dispositivo legal em si próprio não produz mudanças na prática curricular (Goodson, 1997), muitas foram as resistências em adequar o currículo e garantir condições dignas de trabalho. Nos momentos de revisão da matriz curricular, não foram incomuns os

³⁶ O quadro não incluiu os professores que atuam nos campi em implementação, a saber: Niterói, São João de Meriti e Belford Roxo.

comentários de desqualificação destas disciplinas, segundo relatos de parte dos docentes entrevistados para essa pesquisa.

Após a Reforma do Ensino Médio de 2017, havia o temor dentre os professores de Sociologia que a situação da disciplina escolar deteriorasse muito, e que as disputas por carga horária retornassem de forma explícita. Contudo, o que se viu foram, ao menos no plano dos discursos, apoio aos docentes em geral em relação aos seus colegas das disciplinas preteridas nessa reforma. Institucionalmente, a resolução 11/2011 aprovada pelo Conselho Superior do IFRJ aprovou a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, afetadas pela Lei nº 13415/2017 (A Reforma do Ensino Médio). O que não se sabe ainda é como isso se dará em termos presença integral dos referidos componentes curriculares ao longo dos cursos técnicos integrados.

De toda a maneira, é necessário realizar um aporte teórico-metodológico a respeito desses aspectos relacionados a história e à constituição das disciplinas escolares. Desta forma, trata-se de identificar o currículo não apenas como um elemento neutro, mas como resultante de demandas sociais que incidem sobre a atividade docente (Goodson, 1997). Por fim, também é necessário discutir como as tensões que surgem nas disputas entre as matérias escolares indicam aspectos políticos que compõe o processo de produção do currículo pelas instituições de ensino.

2 – UMA ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE CURRÍCULO E DISCIPLINAS ESCOLARES A PARTIR DE IVOR GOODSON:

O presente capítulo se propõe discutir teoricamente o processo de instituição e constituição das disciplinas escolares como suporte teórico-metodológico que auxilie na compressão sobre a inserção da Sociologia escolar no IFRJ e as práticas dos docentes em relação aos autores clássicos do pensamento sociológico. Para que se possa aprofundar essa reflexão, não podemos ignorar que o surgimento das matérias escolares está também vinculado à discussão histórico-social a respeito do currículo. Mais do que isso, este processo esteve imbricado com a própria massificação da escolarização. Com ela, a organização e a estrutura burocrática de ensino foram determinadas a partir de componentes curriculares segmentados nas disciplinas escolares, sendo a principal forma de organização de saberes e conteúdos transmitidos nas instituições de ensino. Sobre isso, Ferreira et al afirmam:

As disciplinas escolares surgem junto às primeiras tentativas de escolarização das massas no século XIX e, desde então, têm merecido especial atenção nos estudos curriculares. Incluindo desde abordagens descritivas e centradas nas mudanças de conteúdos até estudos sócio-históricos, tais investigações convergem ao reconhecer a força dessa forma de organização do conhecimento escolar. Assim, a despeito das várias críticas e formulações de propostas alternativas ao currículo disciplinar, podemos afirmar ser sob essa organização que o conhecimento vem sendo prioritariamente transmitido nas escolas. (Ferreira et al, 2001, p. 10)

O diálogo teórico-conceitual que se produzirá em seguida partirá sobretudo das contribuições de Ivor Goodson. Esse professor universitário de origem inglesa procurou demonstrar em suas pesquisas que conceitos através dos quais produzimos e analisamos hoje os currículos educacionais são efeitos de um profundo, longo e lento processo de construção social carregado de contradições, tensões, ambiguidades, rupturas e disputas. A reflexão acerca desse tema foi objeto de debate e pesquisa desenvolvido por outros autores, que entendiam currículo enquanto construção sócio-histórica, tais como Michael Young (2000) ou Basil Bernstein (2003). Silva (1999) aponta que essa perspectiva histórica a respeito do currículo remonta a Nova Sociologia da Educação (NSA) nos anos

70. Contudo, uma abordagem mais específica sobre o currículo nessa perspectiva ocorreu com estudos iniciados na Inglaterra e nos Estados Unidos a partir da década de 1990.

Nesse contexto, destacam-se as pesquisas desenvolvidas por Ivor Goodson (1990, 1995, 1997, 2013). Ele parte da premissa que o currículo comporta um conhecimento corporificado que não é rígido, tampouco fixo, “mas um como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” (GOODSON, 1995, p.7), que expressam relações de poder existentes na sociedade. Em sua abordagem histórica, este autor demonstra como o currículo, longe de ter sido definido de forma definitiva em algum momento do passado, está em permanente processo de transformação, em fluxo contínuo. Isso afasta uma ideia evolucionista segundo a qual existe certo desenvolvimento das formas curriculares que nos levam a formas mais bem-acabadas e conseqüentemente melhores.

Dessa maneira, se currículo é processo histórico-social, ele é elaborado e reelaborado por agentes sociais, grupos e instituições que, desejosos de organizar o conhecimento e o saber com a intenção de transmiti-los procuram legitimar suas posições. Assim, nas construções curriculares oficiais subjazem disputas e interesses conflitantes, como foi a constituição da Sociologia nos cursos técnicos-integrados do IFRJ. Em casos como esse, é o poder de agência das comunidades disciplinares tornadas comunidades epistêmicas (Dias, 2012) que possibilita a presença ou não de um componente curricular dentre aqueles conjuntos de conhecimentos e saberes considerados relevantes para serem ensinados.

Não se pode também, sob o risco de produzir uma análise ingênua, investigar a presença de um componente curricular sem desconsiderar as implicações políticas e sociais de sua implementação. E nem podemos ignorar os conflitos e mediações decorrentes da presença de uma matéria escolar que “bagunçou” a grade curricular de uma instituição e que interferiu na vida escolar dos estudantes de forma bastante intensa pela sua presença integral ao longo de toda a duração dos cursos técnicos-integrados. Nessa perspectiva, Goodson afirmou que:

Iniciar qualquer análise de escolarização, aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de

controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle (Goodson, 2013, p. 27)

O aporte teórico desenvolvido por Ivor Goodson parte de uma preocupação com os aspectos sócioestruturais da organização curricular. Por isso nos fornece categorias conceituais apropriadas para compreender analiticamente o desenvolvimento da Sociologia escolar. Essa compreensão ocorre de uma forma não apenas geral, relacionada com a própria história da Sociologia escolar, mas também como a da sua introdução plena nos currículos de Ensino Médio no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Nesse caso específico, como as disputas curriculares podem ou não incidir também na seleção de conteúdos e na mobilização de recursos usados pelo professor em suas aulas.

2.1 – CURRÍCULO E HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES.

Ao estudar a história do currículo na Inglaterra, Goodson averigou que a produção curricular obedeceu a uma certa epistemologia que foi sendo constituída na medida em que se demandou do Estado a oferta da escolarização em massa. Esse fenômeno é o apogeu de um desenvolvimento que começa nos primórdios da Revolução Industrial, quando a mudança da produção doméstica para a produção industrial separa a residência do local de trabalho como lugar da produção. Com efeito, também é deslocado dos ambientes familiares o aprendizado e o adestramento com fins produtivos para um ambiente específico, o escolar. Trata-se de um efeito que produziu um projeto curricular baseado no binômio sequência e prescrição, fundamentado na dualidade contemporânea formada por currículo e pedagogia (Goodson, 1995).

Nesse contexto, a escolarização cada vez mais se torna uma atribuição estatal. No começo do século XX, a escolarização pública britânica produziu uma epistemologia pautada na trilogia pedagogia, currículo e avaliação. Nesse ambiente em que prevalece a sala de aula é introduzido um sistema de aulas compartimentalizadas dentro qual a concepção de matéria escolar se tornou hegemônica. Essa é uma das origens do currículo como nós concebemos hoje. Parte de um sistema de ensino de massa em que “na era moderna, já tratamos currículo como essencialmente como matéria escolar” (GOODSON, 1995, p. 35).

No texto *A construção social do currículo*, Ivor Goodson nos oferece uma definição. Segundo ele, currículo seria “um artefato social, concebido para concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p. 17), inventado “como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula” (GOODSON, 2007, p. 243). Assim, pode-se dizer que não há neutralidade na construção deste artefato social. Se isso acontece, pode-se concluir também que o currículo é constituído a partir de tensões, disputas, mas também de consensos, acordos e distensões. Nesse sentido, a implementação da Sociologia escolar no IFRJ descrita no capítulo anterior pode ser compreendida a partir das categorizações teóricas de Ivor Goodson.

Da mesma forma que não existe um “currículo neutro”, as disciplinas escolares não podem ser naturalizadas como projeção linear das disciplinas científicas, ainda que possam ser vistas como fontes de legitimação, uma vez que “professores em diferentes escolas e faculdades estão ligados uns aos outros e àqueles que estão nas universidades produzindo novos conhecimentos” (YOUNG, 2011, P. 616). Logo, não podemos desconsiderar que “[a] introdução de uma disciplina no currículo está vinculada a finalidades pedagógicas e utilitárias, mas sua consolidação depende de sua vinculação a uma tradição mais acadêmica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 119). Também devemos ter presente que existem conhecimentos traduzidos em componentes curriculares que são mais aceitos por estarem vinculados a grupos, cujo poder de agência lhe permite pautar a organização curricular, definindo quais matérias podem ou não estar presentes em uma grade curricular (Goodson, 2013).

Em artigo que analisa a constituição da Geografia como matéria acadêmica nos sistemas de ensino britânicos, Goodson demonstra como esse movimento, originado no processo de massificação da escolarização no Reino Unido, foi também, partir de certo tempo, influenciado pelas demandas por status, recursos e autoridade acadêmica dos professores de Geografia da escola básica inglesa. É isso que o autor conclui para refutar uma ideia não incomum de que existe necessariamente uma relação de subordinação do conhecimento acadêmico sobre o conhecimento escolar, e que, portanto, a afirmação de um saber universitário demandaria o estabelecimento de uma versão escolarizada desse saber na educação básica. Portanto, Goodson indica que a história da disciplina:

[...] não é uma história da tradução de uma disciplina acadêmica, planejada por grupos ("dominantes") de acadêmicos nas universidades, para uma versão pedagógica, a ser usada como uma Matéria escolar. Em vez disso, a história desenvolve-se em ordem inversa e pode ser vista como um esforço por parte de grupos de baixo status situados no nível da escola para progressivamente se apoderar de áreas no interior do setor universitário — ganhando assim o direito para que os acadêmicos no novo campo possam definir o conhecimento que pode ser visto como uma disciplina. O processo de evolução das Matérias escolares pode ser visto não como um padrão de disciplinas "traduzidas" para baixo ou de "dominação" para baixo, mas muito mais como um processo de "aspiração" para cima. (Goodson, 1990, p. 249)

Ele explica que, mesmo considerando que exista uma distância entre saber acadêmico e conhecimento escolar, as disciplinas escolares têm seus campos teóricos de referência, com os quais estabelecem algum tipo de relação. Ora, o pressuposto segundo o qual ensinar algo a alguém, qualquer que seja o objeto do ensino, e que isso significa fazer algum tipo de adaptação que possa permitir uma apropriação do conhecimento foi consensual dentro do campo da Educação pelo menos até o final do século XX (Saviani, 1998). Entre aqueles que estão inseridos no cotidiano escolar podemos dizer que também se produz uma espécie de senso comum apontando na mesma direção. Não por acaso, um campo importante se constituiu para produzir tais adaptações: A Didática (LIBÂNEO, 1990).

Dessa forma, se considerarmos as disciplinas escolares no âmbito da organização das instituições de ensino brasileiras – a Sociologia na escola básica não fugiria disso – pode-se dizer que, nos diferentes componentes disciplinares, há uma expectativa socialmente construída para que se ensine um tipo de conhecimento originalmente acadêmico, ou científico. Chevallard (1991) o chamaria de "saber sábio", científico, que se transformaria por meio da atuação do professor em um "saber escolar" após outras instâncias mediadoras.

Logo, a transposição didática dos conteúdos (CHEVALLARD, 1991) seria a forma pelo qual o conhecimento produzido nos meios científicos seria didaticamente envelopado, transformando-se nos contextos escolares de forma a permitir seu ensino. Isso aconteceria porque a finalidade do saber científico é distinta dos objetivos existentes nos espaços escolares. Assim, poderíamos inferir que existe uma correspondência entre um saber referencial acadêmico constituído por uma disciplina científica, e o saber produzido na escola pela ação didática do professor (Young, 2011).

Chevallard (1991) elencou uma série de grupos e instituições (pesquisadores, especialistas, agentes governamentais, universidades) que produzem consensos sobre o que deve ser ensinado. A totalidade destes que decidem quais saberes acadêmicos devem ser ensinados fariam parte da “noosfera”, produzindo um saber intermediário – saber a ser ensinado - entre aquele produzido na academia (saber científico) e o saber escolar desenvolvido em sala de aula. Neste espaço o docente realizaria um trabalho interno de transposição.

Michael Young, ao problematizar sobre os conceitos teóricos, indica como a produção de tais categorias está relacionada a determinados grupos:

Conceitos teóricos são sistematicamente relacionados uns aos outros (em matérias e disciplinas), e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades. (Young, 2011, p. 615)

Estes conceitos teóricos, por sua vez, chegam até a escola através das disciplinas escolares, que também são “comunidades de especialistas” (YOUNG, 2011, p.616) que produzem consensos sobre o que deve ser ou não ensinado. Isso ocorre mesmo que se vejam obrigados a dialogar com gestores públicos e com outros atores sociais inseridos nas comunidades escolares.

Dessa forma, quando pensamos em conteúdos teóricos ensinados em uma disciplina escolar³⁷, a noção de transposição didática parece, em um primeiro momento, “cair como uma luva” para servir de substrato teórico em uma investigação sobre ensino de Sociologia. Porém, o modelo desenvolvido por Chevallard possui uma linearidade que mascara outros elementos que incidem sobre a atuação do professor em sala de aula. Assim, teríamos um entrave que limitaria a investigação sobre como professores de Sociologia operam com categorias teóricas reconhecidas como clássicas no pensamento sociológico. Por isso é importante lançar mão de outros referenciais teórico-metodológicos que se contraponham a essa visão. Ivor Goodson (1990, 1995, 1997) se afasta desta perspectiva (transposição didática) na medida em que sua produção a respeito da história das disciplinas problematiza os aspectos culturais, sociais e políticos que subjazem a constituição das disciplinas escolares e a produção do currículo. Assim, essa pesquisa busca ancoragem teórica nas categorias que Goodson elaborou.

³⁷ O entendimento a respeito do termo “disciplina escolar” foi explicitado na introdução deste trabalho, partindo da categorização proposta por Young (2011, p. 615s).

Ele se contrapõe a uma linearidade evolutiva das elaborações curriculares, demonstrando que nem sempre a universidade impõe uma forma de dominação à escola básica que seria traduzida em afirmação e consolidação de disciplinas escolares. É o caso da Geografia no Reino Unido. Por isso, suas categorias analíticas nos oferecem um aporte conceitual mais apropriado para analisar uma disciplina escolar – a Sociologia, cujas origens na escola brasileira, tal qual a matéria escolar que Goodson analisou na Inglaterra, foi anterior à sua constituição na universidade.

2.2 – PENSANDO A SOCIOLOGIA ESCOLAR E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO IFRJ A PARTIR DE GOODSON:

O ensino do pensamento sociológico como componente curricular começou no Brasil em 1925. Os primeiros cursos de Ciências Sociais foram instituídos em São Paulo a partir dos anos 30 do século XX com a criação da Universidade de São Paulo (USP) e da Escola de Sociologia e Política. O caso da Sociologia serve para ilustrar algo que está presente na análise histórica dos currículos proposta por Goodson (1990, p.235). Ele ponderou que contextos escolares são muito diferentes dos contextos acadêmicos e que a tradução da disciplina acadêmica para uma disciplina escolar exige muitas adaptações. Logo, a constituição das disciplinas escolares não acontece necessariamente a partir da necessidade de escolarização de conhecimentos acadêmicos produzidos por disciplinas científicas.

Dessa forma, não necessariamente uma matéria escolar deriva de uma disciplina acadêmica. Ferreira, Gomes e Lopes (2001), ao analisarem a trajetória histórica da disciplina Ciências no Colégio de Aplicação da UFRJ, sinalizaram que as disciplinas escolares são constituídas, no plano epistemológico, de forma diversa das ciências de referência. Ora, isso também pode ser aplicado ao caso da Sociologia no Brasil. Ela começou como uma disciplina escolar, também oferecida no Colégio Pedro II alguns anos antes de sua constituição como disciplina acadêmica (GUELFY, 2001, p. 58-59; SANTOS 2002, p. 27).

Somando a esse elemento histórico, também temos nos últimos quinze anos um movimento da comunidade disciplinar de professores de Sociologia no sentido de

referendar academicamente práticas e saberes escolares, conforme atestam os levantamentos realizados por Silva (2007), Santos (2010) e Anjos (2016). Há também uma tendência em se constituir um campo acadêmico de “Ensino de Sociologia” que dialoga mas que procura se manter autônomo em relação aos respectivos campos teóricos das Ciências Sociais e da Educação.

Quando se debruçou sobre as disciplinas escolares, Goodson se utilizou de um modelo organizado por Layton (apud Goodson, 2001) com o intuito de compreender o desenvolvimento de uma disciplina de Ciências que fora implementada nas escolas destinadas à classe trabalhadora. Ivor Goodson lança mão dessa ferramenta de análise com o objetivo de desmontar o caráter monolítico que geralmente é conferido às matérias escolares. Assim, David Layton desenvolve uma proposição na qual indica o desenvolvimento das disciplinas escolares em três etapas.

Para o autor, em uma primeira etapa a disciplina escolar, “intrusa e inexperiente” (Layton, 1972 apud GOODSON, 2001, p.156) é introduzida na grade curricular a partir de critérios de pertinência e de uso social. Os estudantes sentem-se atraídos pela disciplina por causa do interesse que demonstram ter pelos assuntos tratados nas aulas, Os professores, por sua vez, não são especialistas acadêmicos, mas carregam dentro de si um certo “espírito missionário” em relação à tarefa que lhe cabem.

Na segunda etapa, começa a ser constituída uma tradição acadêmica para o componente curricular e também se inicia o processo de formação de especialistas que atuarão como docentes. Há uma lógica interna que passa a exercer uma pressão cada vez maior sobre a seleção de conteúdos curriculares. Discentes, por sua vez, sentem-se compelidos a estudar a matéria por conta de seu status e de seu cada vez maior prestígio acadêmico.

Finalmente, temos uma terceira etapa, na qual os professores são parte uma corporação profissional treinada, com regras e valores já estabelecidos. Esses elementos serão direcionadores da seleção e organização dos conteúdos. Estudantes, por sua vez, se inserem em uma tradição dada por aceita de forma resignada e passiva. Aqui se considera que o componente curricular está consolidado na grade curricular.

Em suas pesquisas, o próprio Goodson contestou o esquema de Layton. Embora tenha sido aplicado com sucesso para explicar a constituição da Geografia e da Biologia nas escolas britânicas, o mesmo não se deu no caso da matéria de Estudos Rurais. (2001).

Mesmo assim, Goodson concluiu que a consolidação da disciplina traria uma contradição: Se estabelece uma tradição que legitima os saberes escolares, que podem aportar recursos grandiosos, que conferem prestígio ao docente e atraem estudantes (2001). Mas ao mesmo tempo, se produz uma espécie de dominação do saber acadêmico que esvazia a disciplina escolar do seu processo de elaboração teórica e da capacidade dos docentes terem autonomia plena sobre o que se deve ensinar, não obstante:

O apoio continuado destas tradições, o fluxo de recursos e as atribuições de status funcionam, abertamente, contra elas e a favor da tradição acadêmica. [...] Na evolução da disciplina e através da promoção das diferentes tradições, ao longo do tempo, o papel do professor move-se, portanto, de uma etapa inicial enquanto "especialista não formado" para um estágio final em que, como "profissional", especializado para ensinar aos alunos uma matéria examinável, definida pelos universitários e pelas comissões externas de avaliação. (Goodson, 2001, p. 192)

Assim, o autor desnaturaliza as matérias escolares. Em sua argumentação, Goodson defende a tese segundo a qual um componente curricular não é uma forma simplificada de uma disciplina científico-acadêmica, e nem uma espécie de tradução para níveis escolares de conhecimentos produzidos originalmente na universidade. Como já foi escrito em outros termos, a constituição das disciplinas escolares ocorre social e politicamente determinadas pelas instituições de ensino, cujos os objetivos são atender às funções sociais da educação.

A construção social de um componente curricular ocorre dentro das instituições de ensino em meio as disputas de poder, dentro das quais o debate curricular ocorre mediado pelas comunidades disciplinares, gestores e coordenadores pedagógicos que mobilizam recursos (sejam eles materiais ou ideológicos) para dar conta de suas atribuições de sentido. Isso produz choques e tensionamentos entre as disciplinas, que disputam recursos (carga horária, salas-ambiente ou laboratórios) e prestígio social.

Entretanto, é necessário fazer uma objeção ao esquema de David Layton, uma vez que nem todas as disciplinas atravessam linearmente esses três estágios. O próprio caso da Sociologia escolar no Brasil ilustra esse aspecto. Sarandy (2012), ao abordar questões referentes ao insulamento e a invisibilidade da Sociologia escolar, indicou que a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil começa com a invenção da Sociologia escolar e com a produção de textos que refletissem sobre a matéria e de seus manuais

didáticos. Para ele, uma institucionalização “strictu sensu”³⁸ ocorre a posteriori – a partir da década de 1930 – quando são criados os primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais no Brasil, consolidando-se nos anos 1960 quando são estabelecidos os primeiros programas de pós-graduação no campo (SARANDY, 2012, p.53s).

Ora, este autor considera que o surgimento da Sociologia escolar e a posterior inserção das Ciências Sociais na universidade fizeram parte do mesmo processo: A institucionalização da Sociologia no Brasil. Paradoxalmente, a consolidação acadêmica das Ciências Sociais no século XX ocorre ao mesmo tempo em que se restringe a presença da Sociologia escolar na Educação Básica, até que ela fica restrita apenas ao curso Normal³⁹. Ele também observou que o movimento surgido nos anos oitenta pelo retorno irrestrito da Sociologia à escola básica foi protagonizado inicialmente pelas associações profissionais de sociólogos⁴⁰, por docentes que lecionavam a disciplina nos cursos de formação de professores, e não pela academia.

Portanto, Sarandy considera que “há uma indiferença” na forma como “vem sendo tratado o ensino de Sociologia no Ensino Médio pela comunidade dos cientistas sociais” (SARANDY, 2012, p.60). No caso das Ciências Sociais no Brasil, a sua consolidação universitária como produtora de pesquisa acadêmica a afastou das discussões referentes ao ensino de Sociologia escolar em particular. Ao mesmo tempo, o interesse acadêmico de cientistas sociais por questões referentes à escolarização de forma mais abrangente não se deu nas pesquisas em Ciências Sociais, mas nos programas de pesquisa em Educação (Gouveia, 1989) a despeito do fato da tradição sociológica desde a sua origem ter se debruçado a respeito da educação, como está presente nos textos de Emile Durkheim (1975) e Max Weber (1999).

As professoras Márcia Serra, Margarida Gomes e Alice Lopes, ao descreverem como ocorreu a consolidação da disciplina de Ciências no Colégio de Aplicação (CAP) da UFRJ, demonstram que esse processo não teve relação com a pesquisa acadêmica. Mesmo sendo um colégio ligado a uma faculdade (a de Educação) dentro da universidade, aspectos institucionais externos ao componente curricular também corroboraram para a

³⁸ Dentro da universidade, de caráter acadêmico

³⁹ Curso de nível médio-técnico, que formava docentes que atuavam nas séries iniciais do ciclo escolar.

⁴⁰ Em escala nacional, a FNS – Federação nacional dos Sociólogos; e no Rio de Janeiro, a Apserj - Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro e o Sindserj - Sindicato dos Sociólogos do Estado/RJ

sua presença na grade curricular (Ferreira *et al*, 2001). Embora a consolidação da disciplina de Ciências tenha ocorrido a partir de mudanças de objetivos e fazendo uso de uma metodologia que valorizava a argumentação científica em detrimento do senso comum, as autoras constataram que:

Tal valorização do método científico, entretanto, não se fez pela valorização da ciência em si e como processo de formação do cientista. [...] O objetivo de transferência do método científico para a vida social dos alunos visava cumprir uma função utilitária. A libertação das credices e o amadurecimento intelectual eram entendidos como capazes de contribuir para a melhoria da vida dos alunos. Nesse sentido, há uma reconfiguração do discurso mais acadêmico de valorização do método científico. [...] O método científico era o método de fazer ciência, portanto teria de ser o método de aprender ciências, em uma lógica de equiparação do conhecimento escolar ao conhecimento científico. (Ferreira *et al*, 2001, p. 23)

Da mesma forma que o exemplo de Ciências no CAP-UFRJ, o ensino de Sociologia na escola básica brasileira ilustra bem como a história de uma disciplina escolar pode ocorrer sem ser mero efeito de uma dominação imposta por um saber instituído academicamente através do pensamento elaborado na universidade. As origens da Sociologia escolar, como já foi descrito, são anteriores ao estabelecimento da mesma como disciplina universitária. Ivor Goodson (1990, p. 235) considerou que não podemos entender as disciplinas escolares como meras extensões das disciplinas acadêmicas. Em outro momento ele afirmou que “a disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas”. (GOODSON, 1997, p.20). Por sua vez, Ferreira, Gomes e Lopes (2001, p. 10) afirmaram que é por meio das disciplinas escolares que o “conhecimento vem sendo prioritariamente transmitido nas escolas”.

Jaehn e Ferreira (2012) mostrarão que estas supostas ligações seriam nada mais que tradições inventadas. Estas, a partir de Goodson (1995), se apoiaram na conceitualização desenvolvida pelo historiador britânico Eric Hobsbawn, que discute a invenção de uma tradição, afirmando que:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. (Hobsbawn, 2008, p.9)

Uma tradição se constituiria a partir de enredamentos de rotinas e práticas de caráter ritual e/ou simbólico que demandam introjetar valores e postura por meio da repetição. Para o autor supracitado, as tradições inventadas podem ser de caráter político quando surgidas em estados ou em movimentos sociais e políticos, que eram demandadas quando:

Grupos sociais, ambientes e contextos sociais inteiramente novos, ou velhos, mas incrivelmente transformados, exigiam novos instrumentos que assegurassem ou expressassem identidade e coesão sociais, e que estruturassem relações sociais (Hobsbawn, 2006, p. 271)

Se pensarmos o processo de constituição das disciplinas escolares levando em conta que elas não são um bloco monolítico (Goodson, 1995), o aparecimento/ supressão e a consolidação de componentes curriculares estão imbricados com dinâmicas socioculturais e políticas descritas por Hobsbawn no processo de invenção das tradições. Consequentemente, pode-se afirmar que as disciplinas escolares em geral – e a Sociologia de forma particular – se inserem nesse processo como parte de tradições inventadas ou (Goodson, 1995, 1997), que não possuem apenas uma dimensão pedagógica, mas também caráter político.

Assim, quando autores do campo da Educação – como Goodson – tomam emprestado a expressão cunhada pelo historiador britânico, fica evidente que a constituição das disciplinas escolares dentro da escola básica são construções sociais marcadas por serem “(...)essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado” (HOBSEBAWN, 2006. p.12). Essa percepção acerca das disciplinas se faz presente na discussão realizada por Valla e outros (2014, p. 379), quando afirmam que “as diversas disciplinas escolares – o que inclui Ciências – constituem campos de disputas por reconhecimento, material e ideológico, estabelecido por instâncias internas e externas aos grupos sociais que delas participam” .

Olhando para a implementação da Sociologia no IFRJ, fica evidente como ela se deu exatamente nesse contexto de disputas e tensões aos quais Goodson se refere. A Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatória a presença da Sociologia escolar em todo o Ensino Médio, demorou mais de quatro anos para ser implementada nos cursos técnicos-integrados do Instituto Federal do Rio de Janeiro. E isso somente ocorreu por pressão dos procuradores do Ministério Público, acionados a partir de uma denúncia dos professores

de Espanhol, conforme descrição em texto de Romeiro e Silva (2012)⁴¹. Quando a Sociologia era ofertada apenas em um único semestre em cursos técnicos que duravam sete ou oito semestres, não se ameaçava a estabilidade curricular e nem se questionava a respeito da pertinência dessa ou daquela matriz disciplinar. Mas quando essa presença obrigatoriamente deveria ser em todos os anos dos cursos integrados, as reações foram muitas⁴².

Assim, o processo foi marcado por resistências da parte dos gestores e a Sociologia escolar desqualificada por docentes pertencentes a outras comunidades disciplinares já instituídas e consagradas como relevantes ao ensino na escola básica, tais como Química, Física e Matemática. Nota-se também que os gestores do IFRJ são, em sua maioria, docentes dos ligados a essas mesmas comunidades disciplinares. Tais elementos apenas reforçam que “A luta para definir um currículo e envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 1995, p. 28).

Isso ocorreu nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em função da existência de um certo prestígio historicamente atribuído às disciplinas curriculares vistas como “técnicas”. Isso permitiu inclusive naturalizar uma narrativa segundo a qual os estudantes devem se dedicar mais a essas disciplinas, em função do caráter profissionalizante dos cursos que eles fazem. Tais discursos revelam o empoderamento de certas comunidades disciplinares, evidenciando os jogos de poder existentes entre as disciplinas escolares. Não é diferente no caso do IFRJ.

A compreensão desses processos pode ser ancorada também em termos de padrões de estabilidade e de mudanças ou inovações, conforme assinala Goodson (1997). Para ele, as disciplinas são elementos que refletem padrões de estabilidade da vida social que são materializadas nos sistemas de ensino que, por sua vez, obedecem a interesses postos na sociedade. Para o autor inglês, esse olhar para as disciplinas escolares é muito importante, posto que:

⁴¹ Conforme apresentado no capítulo anterior, os professores denunciavam o não cumprimento da Lei 11.161/05 que determinava a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola. Pressionados pela denúncia, a Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico do IFRJ resolveu promover a adequação curricular das disciplinas previstas na legislação, deixando de postergar a oferta dessas matérias de ensino, coisa que era feita até aquele momento.

⁴² Vale lembrar que a Lei 11684/2008 instituiu não somente a obrigatoriedade da oferta da Sociologia, mas também da Filosofia, cuja trajetória de implementação no contexto do IFRJ guarda muitas semelhanças com a história da Sociologia na instituição.

Só aí poderemos começar a entender o papel da disciplina escolar no que diz respeito a objetivos sociais mais amplos: objetivos esses que muitas vezes se relacionam intimamente com os misteriosos «mecanismos de estabilidade e persistência na sociedade (Goodson, 1997, p. 32)

Ao mesmo tempo, para Goodson existem também padrões de mudança que se interpenetram nos padrões de estabilidade (1997). Discutindo esses elementos conceituais, Ferreira (2007) identificou padrões simultâneos de estabilidade presente no poder dos professores catedráticos, em especial no de Ciências do Colégio Pedro II, mas ao mesmo percebeu padrões de mudança nas práticas curriculares trazidas pelos novos professores da disciplina⁴³. Assim, ela identifica práticas curriculares que, “em meio a movimentos que ora se aproximam e ora se afastam das iniciativas inovadoras” (FERREIRA, 2007, p. 140), permitem compreender a disciplina estudada pela autora em uma ambivalência que articula a tradição/estabilidade com a modernidade/mudança. Portanto, podemos identificar mecanismos institucionais geradores de estabilidade, mas também de mudanças em relação às disciplinas escolares, operando articuladamente, de forma que:

(...) ambos os processos não ocorrem de modo excludente mas que, ao contrário, são exatamente as mudanças trazidas pela incorporação de certas inovações que colaboram para a estabilidade curricular das diferentes disciplinas escolares. (Ferreira, 2007, p. 141)

Considerando que “o currículo é formulado numa variedade de áreas e de níveis” (GOODSON, 1995, p. 22), é possível identificar esses padrões de manutenção curricular e de transformação em nível diferente daquele referente às práticas docentes em sala de aula. Verificando como a implementação da Sociologia escolar no IFRJ em todos anos dos cursos técnicos integrados é iniciada, é possível constatar como estabilidade e mudança estão articulados. Para tanto, é preciso levar em consideração que o processo que desencadeou mudanças que permitiram a ampliação da oferta da Sociologia partiu de uma iniciativa de professores de Espanhol da própria instituição, insatisfeitos com o não cumprimento de uma legislação que atendia aos seus interesses.

⁴³ Contratados na maioria das vezes com o aval do professor catedrático.

Este movimento forçou a gestão do Instituto Federal a tomar iniciativas que alterariam a estrutura curricular dos cursos técnicos, beneficiando a Sociologia⁴⁴. Dessa forma, o que esteve em jogo quando se deu a implementação da disciplina escolar na instituição foi a quebra de um padrão de estabilidade que concentrava poder nas mãos de algumas comunidades disciplinares. Mas ao mesmo tempo, isso possibilitou a expansão e a permanência de outras comunidades disciplinares (Espanhol, Sociologia e Filosofia). Contudo, a manutenção desse poder representou uma ameaça aos grupos disciplinares já estabelecidos e aos gestores escolares, que também faziam parte e foram eleitos por essas mesmas comunidades disciplinares. Aqui, o que determinou a quebra da estabilidade curricular foi um fator externo ao IFRJ: uma lei, que foi fruto de mobilização externa ao Instituto Federal, cuja implementação interna se deu a partir de uma pressão exercida por docentes. Isso produziu a institucionalização de novos componentes curriculares de forma bem gradual – embora não efêmera, corroborando a análise feita por Goodson em processos dessa natureza:

“Os assuntos internos e as mudanças externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o *interno* e o *externo* estão em conflito (ou dessincronizados), a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum (Goodson, 1997, p. 29).

Diante dessa tensão, o que se produziu em seguida foi um esforço empreendido pela incipiente comunidade disciplinar de Sociologia do IFRJ para normatizar seu componente curricular dentro dos ditames burocráticos e pedagógicos impostos pela instituição escolar. Isso começa a acontecer a partir do momento em que a disciplina amplia sua presença dentro dos espaços de deliberação pedagógica do Instituto Federal do Rio de Janeiro⁴⁵. Essa seria uma condição objetiva para que se conquistasse reconhecimento diante de outras comunidades disciplinares e para uma efetiva consolidação.

Assim, na medida em que as matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados foram sendo revistas para acomodar a Sociologia (e a Filosofia também), avolumaram-se

⁴⁴ A Filosofia também foi beneficiada nesse contexto.

⁴⁵ Quando se fazem necessárias grandes mudanças nas matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados de nível médio, o IFRJ promove encontros entre professores chamados de imersão. São reuniões de grande duração, geralmente em alojamentos em um dos campi da instituição na qual se reorganiza a estrutura curricular dos cursos em questão.

os concursos públicos para docentes dessas disciplinas, o que aumentou consideravelmente o tamanho da comunidade disciplinar em curto espaço de tempo. Estes professores foram sendo integrados ao instituto com a implementação da Sociologia em andamento. Neste contexto, afirmar-se como uma disciplina escolar dentre as demais, com território demarcado, capaz de tensionar com outras comunidades disciplinares e com os gestores, passava por decidir coletivamente a respeito da seleção de conteúdos. Em outras palavras, a comunidade docente de Sociologia precisava ter uma ementa (ou pelo menos uma listagem de conteúdos com “roupagem” de ementa). Essa ferramenta seria um elemento a mais de afirmação da presença da Sociologia escolar no IFRJ.

Uma vez implementada a disciplina escolar no contexto do Instituto Federal do Rio de Janeiro e garantida carga horária, bem como a contratação de docentes para atender a demanda por aulas, a comunidade disciplinar passou a se preocupar com questões internas que ajudariam a garantir a manutenção do que já foi adquirido. Isso significou tentar colocar a Sociologia em posição isonômica em relação às demais matérias escolares oferecidas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Isso passava pela elaboração de uma ementa a ser usada pelos professores de Sociologia nos cursos técnicos. Nesse processo de seleção de conteúdos, aqueles escolhidos precisam ser academicamente legitimados. Ou seja, quanto mais os temas e conceitos abordados em sala estiverem em sintonia com as tradições sociológicas e das Ciências Sociais como um todo, maiores seriam as chances da Sociologia escolar se afirmar na estrutura curricular. Suas referências acadêmicas se tornariam um ativo poderoso diante de tensões com gestores, burocratas e com outras comunidades disciplinares.

Consequentemente, a adoção de formas prescritivas de currículo (Goodson, 1995) fez parte de uma tentativa de reestabelecer padrões de estabilidade perdidos. A chegada da Sociologia e da Filosofia na escola havia desconfigurado um padrão anterior e era necessário devolver as matrizes curriculares o ponto de equilíbrio perdido. Acontece que esses processos, como sinalizara Ferreira (2007), não ocorrem fragmentadamente, mas ao de maneira simultânea. Portanto, uma vez garantido um novo território na tessitura curricular, o momento exigia apaziguar conflitos e se tornar como as demais, iniciando um processo que apontava na direção da estabilidade.

Nesse caso, é importante chamar a atenção para um elemento já trazido por Goodson quando analisa de forma crítica o que ele chamou de “ideologia do currículo

como prescrição” (GOODSON, 2007, p. 242). Quando uma disciplina escolar começa a adquirir algum status, acaba por prescindir de padrões normatizadores. Para tanto cede a formulações prescritivas, em um acordo tácito que garanta a manutenção do status adquirido. Cabe ressaltar que a ideia de currículo como prescrição não é apenas uma forma de garantir sucesso profissional ao docente, e nem apenas estratégia de autoafirmação de uma matéria escolar. Para Goodson:

Essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática. (Goodson, 2007, p. 243)

Além disso, o pesquisador inglês indica que esse tipo de formulação curricular, prescritiva, opera uma mistificação a respeito da escolarização pública, do papel do estado e da sociedade (Goodson, 2007). Nesse sentido, seriam inerentes ao poder público, aos gestores de ensino e às universidades a normatização dos atributos necessários para se ensinar (especialização) e o controle burocrático sobre aquilo que se ensina. Goodson sinaliza ainda que é possível uma convivência pacífica entre os agentes da prescrição e os responsáveis pelas práticas escolares. Para tanto, é necessário que se mantenham as instâncias prescritivas do currículo sob controle e que as escolas sejam vistas como libertárias, conquistando razoável autonomia, se aceitarem as regras do jogo (Goodson, 1995). Ao que parece, esse movimento indicado por Goodson pode acontecer também de forma mais localizada, no processo de institucionalização de uma disciplina escolar – como no caso da Sociologia no IFRJ – sem que isso lhe retire certa percepção existente no senso comum como algo de cunho progressista:

As prescrições curriculares estabelecem com isso, certos parâmetros, que podem, no entanto, ser transgredidos e ocasionalmente ultrapassados se a retórica da prescrição e da administração não for desafiada (Goodson, 1995, p. 68)

Entretanto, o autor inglês sinaliza que a aceitação das mistificações derivadas do currículo como prescrição possui um custo. Isso representa se afirmar para fazer mais do mesmo, sem questionar os efeitos dessa mistificação. Condição fundamental e necessária para que escolas e docentes possam ter certo grau de autonomia. Assim, o efeito desse pacto é catastrófico (Goodson, 1995, 2007), uma vez que retira das comunidades

disciplinares o privilégio do “discurso sobre a escolarização” (GOODSON, 1995, p. 68), embora permita ao docente uma realização material mediante ampliação do seu prestígio por meio da titulação acadêmica.

Para além desses aspectos inerentes às comunidades disciplinares e às instituições de ensino, Goodson sinaliza outros aspectos problemáticos que existem quando se aceita a prescrição curricular. A primeira delas é a incapacidade desse modelo de organização curricular reduzir as disparidades sociais (Goodson, 2007), uma vez que o currículo se tornou uma expressão das relações de poder existentes e da dominação de grupos socialmente hegemônicos. Ao contrário, as formas prescritivas de currículo geralmente intensificam e reproduzem a desigualdade (Goodson, 2007). Ora, trata-se de algo que não surgiu “da noite para o dia”, mas um fenômeno resultante de um longo processo que:

Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder [fosse] cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo. (Goodson 2007, p. 243)

Outro elemento complicador reside na constatação do britânico que a ideologia do currículo como prescrição (Goodson, 1995) é incapaz de dar conta das necessidades de escolarização da população em tempo de instabilidade e de mudanças contínuas nos processos e nas relações de trabalho. Ao avaliar as políticas educacionais instituídas pelo Partido Trabalhista inglês quando esteve no poder do Reino Unido, no começo deste século, Goodson assinala que naquele momento, a escola secundária “tendia a concentrar-se no conhecimento teórico abstrato, distanciando-se do mundo do trabalho ou da vida cotidiana do estudante”. (GOODSON, 2007, p. 246). Dessa forma, as gramáticas curriculares adotadas são incapazes de responder satisfatoriamente aos seus objetivos socialmente estabelecidos. Ao contrário, elas reforçam e concentram poder aprofundam a desigualdade.

Vale dizer que Goodson não se posiciona contra a prescrição em si. Ele afirma que esse modelo se encontra descontextualizado também. Sua crítica reside em uma preocupação com modelagens de práticas idealizadas, uma vez que se faz necessário um melhor entendimento de como as prescrições curriculares estão socialmente postas para

seu uso escolar. Nesse sentido, o curricularista inglês propõe um modo de fazer currículo distinto, afirmando que:

[...] o problema não é o *fato* do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo desse enfoque e sua *singular* natureza. O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo. (Goodson, 1995, p. 71-72)

Dessa maneira, o que Goodson preconiza é a noção de currículo como narrativa. Esse modelo curricular é orientado para a produção de uma forma de aprendizagem também caracterizada como narrativa. Nela subsiste uma forma de aprender que “se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade”. (GOODSON, 2007, p. 248).

O currículo como narrativa opera lançando mão de estratégias que busca articular elementos estruturais presentes nas disciplinas escolares e suas respectivas comunidades em sinergia com ações práticas resultantes de motivações pessoais de docentes e dos estudantes. Esses elementos seriam o fundamento daquilo que Goodson chama de “construcionismo social” (1995, p. 72). Este modelo deve partir de investigações que considerem três enfoques diferentes: Enfoque individual, partindo das histórias de vida e de carreira. Um enfoque de grupo ou coletivo, cuja evolução ocorre mais como movimentos sociais. Finalmente, o enfoque relacional, fundamentado nas mudanças nas relações entre indivíduos, entre grupos e entre indivíduos e grupos. Há sempre o risco de se aprofundar a fragmentação. Todavia, Goodson sinalizou que o objetivo é sempre buscar a integração nesse tipo de abordagem. Até porque aquilo que se prescreve não necessariamente se torna aquilo que se apreende. Da mesma maneira, o que se planeja não se torna exatamente o que acontece. Trata-se, portanto, de integrar prescrição e interação.

Se nos voltarmos para a implementação da Sociologia escolar no IFRJ a luz dessas considerações, temos pistas que, no plano estrutural a estabilização das grades curriculares com a presença da Sociologia fez emergir uma série de procedimentos que visavam afirmar e garantir a presença desse componente curricular e empoderar sua comunidade disciplinar. Uma primeira geração de docentes protagonizou esse processo e, em 2012, estabeleceu, dentre outras coisas, uma ementa para os cursos técnicos de mesma natureza que são oferecidos em mais de um campus. Estes, por sua vez, foram a

base das ementas de outros cursos integrados que são ofertados em apenas um campus. Em um segundo momento, conforme descrito no capítulo anterior, no ano de 2014 se fez uma revisão dessas ementas, e consensualmente se chegou a uma listagem básica de conteúdo. Todo esse processo foi legitimado no contexto do IFRJ através da constituição de um Grupo de Trabalho (GT) e registrado por atas.

Ao mesmo tempo, novos docentes foram aprovados em concurso público e novos campi foram sendo inaugurados na instituição. Os professores de Sociologia que chegaram ao IFRJ após 2014 encontraram uma comunidade disciplinar de certa forma estabelecida e que organizava a partir do grupo de trabalho. Contudo, o fim do GT⁴⁶ por exigência dos gestores, e o não estabelecimento de nenhum outro canal formal de organização⁴⁷ fragilizou a comunidade disciplinar. Além disso, a estrutura burocrática do Instituto Federal do Rio de Janeiro acaba absorvendo os docentes de uma forma que a articulação e a mobilização fora dos limites de cada campus é extremamente dificultada.

Assim, o que temos afinal foi uma comunidade disciplinar que se afirmou e conseguiu garantir até fins de 2015 a presença da Sociologia escolar nos cursos técnicos integrados. Além disso, produziu uma seleção de conteúdos e fez uma revisão dela. As dificuldades encontradas com a burocracia institucional talvez tenham tornado aquela comunidade original em uma frágil rede de comunidades locais (existentes em cada campus) de professores de Sociologia.⁴⁸

Nesse contexto, podemos dizer que, inicialmente a implementação da Sociologia acabou tacitamente se vinculando, ainda que com tensões e disputas, a formas prescritivas de fazer currículo. Essa foi condição de legitimação da matéria escolar em âmbito institucional. Entretanto, a fragilização na esfera interna de sua comunidade disciplinar aconteceu ao mesmo tempo em que a legislação que tornava a Sociologia e Filosofia obrigatórias no Ensino Médio foi revista com a reforma desse nível da Educação Básica. Ainda que nenhum efeito negativo dessa revisão tenha se feito presente no IFRJ, isso gera um ambiente de incerteza em relação ao futuro da disciplina, mesmo que se tenha aprovado uma resolução garantindo a obrigatoriedade da oferta da Sociologia na

⁴⁶ O argumento para isso residia na determinação do regulamento do IFRJ. Segundo ele, os grupos de trabalho tem caráter provisório.

⁴⁷ Existe um grupo de aplicativo de comunicação (whatsapp), mas que trata de variados assuntos.

⁴⁸ Em alguns campi – os mais recentes – temos apenas um único professor de Sociologia. Este docente chegou provavelmente depois de 2015 ao IFRJ.

instituição em meados de 2018. Usando as categorias de Goodson, poderão surgir novos padrões de estabilidade.

Por outro lado, se o momento é de fragilização da comunidade disciplinar, ele também é oportuno para que as trajetórias profissionais e pessoais dos docentes operem com mais força na produção curricular do que com formulações prescritivas. Independente disso, nem sempre o que é prescrito se traduz em prática apreendida (Goodson, 1995). Cabe indagar qual a distância existente entre prescrição oficial ou planejada e as trajetórias realizadas pelos docentes através de suas práticas curriculares, sem a intenção de verificar se ementas ou listagens de conteúdos previamente estabelecidas estão ou não sendo cumpridas

Por isso que se faz necessário dialogar com docentes para que, ao inferir a respeito de suas trajetórias e práticas escolares, também possamos compreender como docentes entendem o processo de construção da Sociologia no âmbito do IFRJ. Secundariamente, também seria desejável verificar se eles estabelecem alguma relação entre os conteúdos escolares mais intimamente ligados a tradição sociológica acadêmica e o processo de construção e de consolidação da disciplina escolar. Isso possibilitaria entender em que medida aquilo que mobiliza a prática do professor de Sociologia não assume formas mais narrativas do que prescritivas.

Se as disciplinas escolares existem em função de objetivos sociais da escola e não como mera simplificação de conteúdos acadêmicos (Goodson, 1990), é possível que cada docente, em sua trajetória própria, possa ressignificar o papel da disciplina que leciona. Dessa forma, estaria ele contribuindo para aquilo que Ivor Goodson espera que aconteça em relação ao currículo, pois deseja que ele:

[...] se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos. (Goodson, 2007, p. 251)

Nesse sentido, as trajetórias e narrativas docentes são importantes instrumentos que nos permitem compreender a criação e o desenvolvimento das disciplinas escolares. O olhar dos professores sobre sua atuação profissional e o desenvolvimento da disciplina que leciona é um elemento concreto para se pensar a história da Sociologia no IFRJ em

função das práticas e percepções docentes que apresentam o percurso da disciplina, contada enquanto invenção nova que disputa com outras invenções. Isso sem negligenciar os aspectos que Goodson utilizou para caracterizar o debate curricular, visto como “conflito entre matérias em relação a status, recursos e território” (1995, p. 120). Contudo, esse debate pode ir além das disputas para reconhecer o valor das práticas e dos saberes presentes nas histórias docentes. Por isso é preciso ouvir essas histórias para entender, em nosso caso específico, esse processo inventivo que produz a Sociologia no IFRJ.

3 – PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A SOCIOLOGIA NO IFRJ: PRESENÇAS, DISPUTAS E CONSOLIDAÇÃO.

O presente capítulo constitui a primeira etapa de uma análise qualitativa a respeito da visão de professores de Sociologia do IFRJ a respeito de três aspectos: A implementação desta matéria escolar em todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da instituição. Sobre o processo de organização e utilização das ementas da disciplina. Completando, a respeito da escolarização dos conceitos que fazem parte do escopo teórico dos chamados autores clássicos do pensamento sociológico, por parte dos professores da matéria escolar.

Esses aspectos estarão articulados com a abordagem teórica desenvolvida no capítulo anterior. Os relatos dos interlocutores entrevistados nessa pesquisa foram analisados a partir das contribuições conceituais de Ivor Goodson (1990, 1997, 2001, 2007). Nesta etapa, pretende-se discutir principalmente os aspectos relacionados as disputas pela presença da Sociologia escolar no IFRJ, assim como o seu processo de consolidação e possíveis ameaças a isso.

Para tanto, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas com professores que ou participaram desde o começo da implementação da Sociologia no Instituto Federal do Rio de Janeiro, ou que chegaram no decorrer desse processo, ou ainda, docentes que tenham chegado na finalização dessa etapa da Sociologia escolar no estabelecimento de ensino. Optou-se por essa técnica porque esse modelo de entrevista permite estabelecer um roteiro flexível em relação aos sujeitos de pesquisa. Ao mesmo tempo, se estabelece um eixo norteador na em sua realização. Um trabalho de pesquisa como este, que se propõe a estudar a presença de uma disciplina escolar em uma instituição de ensino, e a observar a seleção de conteúdos da parte do docente, articulados a uma proposta curricular oficial, exige um determinado tipo de recurso de coleta de dados. Neste caso, escolheu-se um modelo baseado no diálogo direto e presencial entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa, que tornasse possível “elaborar, no plano teórico, modos de expressão que traduzam seu sistema simbólico” (DUARTE, 2004, p. 213).

Dessa forma, a opção pela realização de entrevistas semiestruturadas permite um grau de informalidade e imprevisto que a rigidez de um questionário de respostas fechadas não possibilita. Também possibilita delimitar o volume de informações a ser analisado

(BONI e QUARESMA, 2005, p. 75), economizando tempo e favorecendo a logística da pesquisa, algo fundamental para uma dissertação de mestrado. Além disso, ela favorece que se respeite o tempo disponível do entrevistado, ao mesmo tempo em que permite ao pesquisador maior direcionamento ao tema da entrevista.

Também é imperativo que os docentes entrevistados obviamente pertençam a campi diferentes entre si, e que em seu campus de atuação tenham cursos técnicos integrados ao Ensino Médio que tenham sido abertos antes das discussões iniciadas em 2011, como os campi já descritos no capítulo primeiro. Isso é importante porque cada campus, neste caso, foi impactado diretamente pelas tensões e debates que aconteceram durante a discussão das matrizes curriculares visando a implementação da Sociologia em todos os anos/semestres dos cursos de nível médio. Ao mesmo tempo, ao realizar esse recorte, o universo de escolha dos docentes serem entrevistados é reduzida, facilitando a escolha dos mesmos.

3.1 – A SELEÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA E O ROTEIRO DE ENTREVISTAS:

Sobre o critério de seleção dos professores, uma pré-seleção foi realizada, levando em conta a necessidade de entrevistar profissionais de campi distintos. Outro elemento de seleção consiste no campus onde o docente atua. Dada a quantidade de licenciados em Ciências Sociais que atuam nos três maiores campi do IFRJ, Duque de Caxias, Nilópolis e Rio de Janeiro deverão ter docentes entrevistados. Considerando a possibilidade de entrevistar um professor de cada um desses campi, teríamos 3 docentes em um total de 12 educadores, o equivalente a mais da metade dos professores que lecionam nos cursos técnicos integrados. Esse número de entrevistados também se justifica pela quantidade de cursos técnicos oferecidos por cada campus.

Para fechar a quantidade de entrevistados, fez-se a escolha por entrevistar mais um docente, selecionado de um dos campi que contavam, à época do processo de implementação da Sociologia de forma integral nos cursos técnicos integrados, com dois

professores de Sociologia (Volta Redonda, São Gonçalo, Paracambi, Pinheiral⁴⁹ ou Arraial do Cabo). Dentre esses lugares, o mais interessante seria escolher um licenciado que atuasse em um campus com maior número de cursos técnicos (um deles em uma área central da capital, e outros dois na periferia urbana). Também seria interessante, para efeito de análise das entrevistas, que o professor selecionado estivesse inserido em um contexto local o mais distinto possível dos outros três docentes a serem entrevistados. Assim, a primeira opção de campus com um professor a ser entrevistado está lotado seria Pinheiral. Essa unidade está no interior do estado e funciona em uma antiga fazenda. Dessa maneira, teríamos inicialmente um total de 4 entrevistas a serem feitas com alguma representatividade em relação ao conjunto dos professores de Sociologia do IFRJ, oferecendo um recorte significativo da totalidade dos docentes da instituição. Em cada campus, o critério de seleção dos docentes foi o tempo em que o professor está vinculado à instituição.

É necessário que tenhamos ao menos um entrevistado que já estivesse no IFRJ desde a implementação da Sociologia em todos semestres/anos do Ensino Médio e também que ele tenha participado do processo de elaboração da proposta curricular de Sociologia para este segmento. Também seria desejável que um docente tivesse chegado no decorrer desse processo, seja em sua fase inicial ou em sua fase inicial. A inserção de docentes em etapas distintas do processo poderia trazer percepções diferentes sobre a situação da Sociologia no IFRJ. Da mesma forma, dar voz a um docente que chegou após o processo de elaboração das ementas poderia trazer uma percepção diferenciada a respeito da disciplina escolar. No decorrer das entrevistas, dois interlocutores sugeriram que se entrevistasse mais um docente. Além dele ter participado dos debates iniciais sobre a implementação da Sociologia no IFRJ e da elaboração da primeira versão das ementas usadas nos cursos técnicos, este professor participou um período da gestão da instituição, e isso poderia trazer novos elementos. Por isso, foi realizada mais uma entrevista, com este docente que foi sugerido. Ele atua no campus Nilópolis.

Realizar entrevistas com colegas de profissão, de disciplina, com os quais se mantém algum contato com certa periodicidade, pode trazer algumas dificuldades. Há que ser ter o entendimento que, em situações como essa, existe sempre uma mútua

⁴⁹ Hoje o campus Pinheiral conta com três docentes.

observação. Sempre temos uma “via de mão dupla” no processo de investigação. De uma certa forma, ao pesquisar, todo pesquisador também é pesquisado de alguma forma pelos sujeitos da pesquisa. Talvez isso seja potencializado quando o objeto da investigação é alguém do seu próprio campo. No caso, professores de Sociologia que atuam na educação básica, mas que muito possivelmente tem ou tiveram inserção acadêmica, e que refletem sistematicamente sobre sua atuação docente. Como também se trata de um exercício de escuta e de diálogo, se faz necessário considerar alerta feito por Duarte (2004):

(...) muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva (...) (Duarte, 2004, p. 219)

Nesse processo, procurou-se estabelecer uma “comunicação não violenta” na perspectiva do que propõe Bourdieu (2009), minimizando as possibilidades do exercício da violência simbólica, estabelecendo uma relação de escuta, simultaneamente ativa e metódica. Inicialmente se pretende realizar entrevistas semiestruturadas para que se alcance o intento dessa investigação a respeito do uso das categorias principais dos autores clássicos do pensamento sociológico.

Diante do que foi apresentado, realizou-se entrevistas com os seguintes professores⁵⁰:

- Professora Andreia, do campus Maracanã. Entrou na instituição em 2009;
- Professor Bernardo, do campus Duque de Caxias. Entrou na instituição em 2012;
- Professor Carlos, do Campus Pinheiral. Entrou na instituição em 2014.
- Professora Fernanda, do campus Nilópolis;
- Professor Gabriel, do campus Nilópolis

O roteiro de entrevistas foi organizado em três partes distintas, conforme roteiro que segue em anexo. Na primeira etapa buscou-se a trajetória do docente na instituição e como ele se viu no processo de implementação da Sociologia escolar no âmbito do IFRJ e no atual campus de lotação. Procurou-se também compreender sobre o grau de

⁵⁰ A pedido de um dos interlocutores, os nomes verdadeiros dos docentes foram trocados.

envolvimento do entrevistado com esse processo de implementação e como ele avaliou todo esse movimento.

Em seguida o roteiro aborda a construção das ementas de Sociologia, o que o docente pensa a respeito e qual foi sua intervenção em sua organização, como ele analisa a ementa. No caso dos professores entrevistados que chegaram ao IFRJ na fase final desse processo, investigou-se como ele recebeu o currículo de Sociologia. Finalmente, foi abordado na entrevista a respeito da presença dos autores clássicos na proposta curricular de Sociologia. Aqui, deve-se procurar saber sobre o que ele pensa a respeito, o quanto considera importante a abordagem das teorias clássicas no nível médio-técnico. Neste momento, será solicitado ao entrevistado que relate como ele opera com as categorias construídas por Marx, Durkheim e Weber em sala de aula, quais recursos ele utiliza e que valor atribui a essas práticas.

Então será possível fazer obter uma quantidade de dados tal que permita inferir a importância que os pensadores clássicos da Sociologia possuem em sua prática cotidiana de sala aula, e como ele legitima os usos do escopo teórico desses autores. A partir das entrevistas também poderemos saber em que medida o currículo escrito (Goodson, 1997) se traduz nas práticas cotidianas daqueles professores. Com essas informações poderemos verificar se o uso dos autores clássicos faz parte de uma estratégia docente para legitimar a presença da Sociologia escolar na matriz curricular dos cursos técnicos integrados do IFRJ, na tentativa de articular referenciais acadêmicos com as práticas escolares como indicou Goodson (1997).

3.2 – A TRAJETÓRIA DOS DOCENTES NO IFRJ:

Os entrevistados entraram para o IFRJ como professores efetivos⁵¹ através de concurso público em diferentes épocas, conforme descrito na seção anterior. Todos os professores relataram terem lecionado na rede estadual de ensino antes de entrarem para a instituição. A docente Andreia relatou uma experiência prévia na educação privada. Ela também afirmou que primeiro cursou o mestrado antes de cursar a licenciatura em

⁵¹ Professores da Educação Básica na rede federal de ensino ingressam na carreira do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. No cotidiano, costuma-se usar a sigla EBTT para se referir a essa condição, para se diferenciar dos docentes da educação superior, em sua maioria nas universidades.

Ciências Sociais e entrar para o magistério, em 2014. Ela sinalizou também que atuou em outro campus (Volta Redonda) antes de ir para a sua atual lotação. Na entrevista, ela mencionou que seu concurso nem foi inicialmente para a Sociologia escolar no Ensino Médio:

"No final de 2009 eu fiz o concurso para o 'IF', que ainda era o CEFETEQ, né? E fui chamada para começar a trabalhar em fevereiro de 2009. O concurso era para trabalhar em Volta Redonda, e não era um concurso para Ensino Médio (...) Era... Sociologia da Educação, que na época que entrei para o instituto, as licenciaturas tinham uma [disciplina de] Sociologia da Educação. (...). Meu concurso foi para EBTT, mas especificamente as perguntas... e toda a prova foi voltada para Sociologia da Educação para o ensino superior. E a ideia também do diretor lá de Volta Redonda era que eu desse aula – como eu era EBTT - tanto na licenciatura quanto no Ensino Médio" (entrevista com Andreia, 2018)

No trecho acima ficam subjacentes duas coisas. A primeira é que, antes da Lei 11.684/08, a demanda institucional por professores de Sociologia para o Ensino Médio não era grande⁵². Embora fosse para a carreira do magistério da educação básica, a vaga desse concurso era inicialmente para uma disciplina universitária. O segundo elemento relaciona-se com a pouca presença da disciplina até então, dada a sua pequena oferta institucional, restrita a um semestre nos cursos integrados. Isso pode conferir a impressão de que, nesse momento, a Sociologia não provocava tensões e disputas significativas no contexto do IFRJ. Entretanto, a disputa já estava posta, mas a quantidade pequena de professores efetivos de Sociologia no IFRJ em uma época em que a instituição contratava muitos professores substitutos colocava a então pequena comunidade disciplinar da Sociologia escolar em desvantagem nos embates internos.

Os professores Bernardo e Carlos, não mencionaram a pós-graduação nas entrevistas, embora todos sejam portadores do título de mestre. O professor Bernardo atuou durante um tempo na rede estadual e no Instituto Federal no regime de 40 horas. Após um tempo ele migrou para o Regime de Dedicção Exclusiva (40h/DE). O professor Carlos havia trabalhado antes na rede estadual também.

Os professores do Campus Nilópolis não possuíam experiência na Educação Básica. A professora Fernanda tinha apenas seis meses de experiência lecionando na rede

⁵² Era o terceiro concurso público para professores de Sociologia que a instituição realizava. Houve um anterior em 2007, e um outro em 2002.

pública do seu estado de origem, o Espírito Santo. O professor Gabriel, por sua vez, não havia lecionado na Educação Básica até entrar no IFRJ. A falta de experiência com o Ensino Médio foi um elemento de preocupação para Fernanda:

Quando eu entrei no IFRJ eu tinha dois anos de experiência em sala de aula no superior, quando eu entrei a minha maior experiência era no superior e isso me deu uma insegurança absurda, tanto pra fazer a prova, aula, quanto pra encarar a sala de aula com a molecada, pra mim foi muito difícil no início porque teve a questão da duração da aula, tem uma questão de tradução do conteúdo, A gente não pode tomar esse texto aqui do autor tal, que está na pasta... Não existe isso, então eu tive muita dificuldade nesse sentido de tradução do conteúdo e de recorte de determinadas questões, porque o tempo que a gente tem dentro da sala de aula é muito pouco. (Entrevista com Fernanda, 2009)

O processo de implementação da Sociologia em toda a duração dos cursos integrados começou em 2012, com a primeira reunião realizada entre a Pró-Reitoria de Ensino Técnico (PROET) com os docentes de Sociologia e de Filosofia, e o Encontro de Imersão do Curso Técnicos Integrados de Química; e o encerramento do Grupo de Trabalho de Sociologia e Filosofia em 2016. Neste intervalo de tempo, um marco importante foi a revisão das ementas da disciplina, em 2014. O quadro a seguir indica a entrada de cada um dos interlocutores das entrevistas, com a sua participação nas etapas desse processo:

Quadro II – Chegada e participação dos interlocutores dessa pesquisa na implementação da Sociologia no IFRJ					
Docente	Posse no IFRJ	Reunião com a PROET ⁵³	Imersão de Química ⁵⁴	Revisão das Ementas ⁵⁵	Participação no GT ⁵⁶
Andreia	2009	Sim	Sim	Sim	Sim
Gabriel	2011	Sim	Sim	Sim	Sim
Bernardo	2012	Não	Sim	Sim	Sim
Carlos	2014	Não	Não	Sim	Sim
Fernanda	2015	Não	Não	Não	Sim

Fonte: O autor

⁵³ Realizada em meados de 2012.

⁵⁴ A revisão da matriz curricular do Curso Técnico Integrado de Química aconteceu em outubro de 2012, em uma reunião de dois dias em no Campus Paulo de Frontin, que dispunha de estrutura para que se pernoitasse por lá. Reuniões dessa natureza são chamadas de Imersão.

⁵⁵ Esse processo foi realizado em duas etapas em 2014, finalizando em agosto desse ano.

⁵⁶ Todo professor de Sociologia (e de Filosofia) era automaticamente incluído no Grupo de Trabalho. A professora Fernanda não chegou a participar de nenhuma reunião oficial do GT, embora estivesse incluída nele.

A respeito das trajetórias docentes na instituição, o professor Bernardo sinalizou uma questão. Segundo ele:

"A princípio quando cheguei lá [em Duque de Caxias] não tinha um professor de Sociologia, né? Se pegasse Sociologia e Filosofia só tinha uma professora, que era a professora Tereza, que depois eu soube que dava de Sociologia também. Então ela atuava lá com os dois campos [Sociologia e Filosofia], que era comum também, a gente fazia isso no estado, onde cheguei a dar de Filosofia também. (Entrevista com Bernardo, 2018)

Naquele contexto anterior à implementação da Sociologia e da Filosofia em todos os anos/semestres dos cursos integrados, a fala do professor sugere que o fato de um professor de Sociologia lecionar Filosofia ou vice-versa não era incomum, reproduzindo uma prática tomada como corriqueira, corroborada pela docente Andreia:

"olha só como é que a gente vai lembrando das coisas: em 2004 e 2005 fui substituta no 'estado'. E dava aula de Sociologia e de Filosofia e de Sociologia porque... sabe? Professor de Sociologia dá aula de Filosofia também..." (entrevista com Andreia, 2018)

As duas falas sinalizam que um padrão existente na rede estadual, onde as disciplinas de Sociologia e Filosofia podiam ser lecionadas por professores que não eram licenciados para estes componentes curriculares, era de alguma forma reproduzida no IFRJ antes da adequação da instituição ao que determinava a Lei 11.684/08.

3.3 – A PRESENÇA E OS SENTIDOS DA SOCIOLOGIA NO IFRJ

A adequação da Lei 11.684/2008, que possibilitou a presença da Sociologia em toda duração dos cursos técnicos integrados, não se deu sem disputas por espaços que lhe garantisse legitimidade institucional. Quando esse processo estava em sua fase inicial⁵⁷, um elemento considerado fundamental era a presença da Sociologia em todos os semestres/anos⁵⁸ dos cursos em que a legislação previa a sua inserção. O professor Bernardo relata esse aspecto. Também havia a preocupação de uma revisão futura que reduzisse o espaço previsto para a Sociologia:

⁵⁷ Em meados de 2012.

⁵⁸ No Campus Pinheiral, os cursos técnicos são organizados em séries anuais.

(...) Teve um dia que a gente foi fazer discussão de ementa. Só que quando eu encontrei os representantes de outros campi da sociologia, principalmente o professor André de São Gonçalo e o professor Gabriel de Nilópolis, estavam muito preocupados com essa questão da sociologia não estar em todos os períodos. Segundo eles, teria que a sociologia estar em todos os períodos. Então houve uma discussão lá em como que a sociologia iria se inserir dentro dos períodos do curso de química e, a princípio, a estratégia que se adotou foi tentar jogar pra todos os períodos pra ver o que iria conseguir. Então o que a gente conseguiu naquela oportunidade foi garantir que a sociologia estivesse presente do primeiro ao quarto. Primeiro eles queriam botar só no primeiro e segundo, a gente brigou e pôs a sociologia do primeiro ao quarto período e do quinto ao oitavo ficou a sociologia com um tempo de aula. (Entrevista com Bernardo, 2018)

Na medida em que a implementação da Sociologia no IFRJ foi acontecendo, novos professores passaram a atuar mediante concursos públicos realizados em 2011 e 2013 e 2014. Os docentes que chegaram após a imersão de 2012 se viram em um momento de muitas tensões a respeito da disciplina escolar na instituição de ensino. Aumentava o quantitativo de professores de Sociologia, que se inseriam nos campi em meio aos debates de como deveria ser a implementação desse componente curricular nas grades dos cursos integrados.

Entretanto, o que aconteceu foi a falta de apoio da Pró-reitoria de Ensino Médio e Técnico em relação aos debates locais sobre a questão. Ao mesmo tempo, imputaram aos docentes a atribuição de rever as matrizes curriculares para a implementação da Filosofia e da Sociologia no IFRJ (ROMEIRO E SILVA, 2012). Com efeito, aumentaram as insatisfações com os gestores do Instituto Federal da parte dos professores, para quem as atitudes da gestão revelaram que, nas palavras de Romeiro e Silva (2012, p. 144), “mostrou que esta questão era para a instituição um procedimento de cumprimento da lei”.

Isso também está presente nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Nas entrevistas, os professores que participaram em algum momento desse GT abordaram a importância desse grupo de trabalho para a permanência da Sociologia e da Filosofia na grade curricular e nos embates daí gerados. Também se comentou acerca do processo de discussão das ementas e da revisão pela qual elas passaram em 2014. Sobre o primeiro desses aspectos, o professor Bernardo – analisando sua própria participação no processo – assinala que o GT tinha, como tarefa principal a manutenção da Sociologia escolar (e

da Filosofia) em todos os períodos ou séries dos cursos técnicos integrados, ainda que seus objetivos formais fossem outros:

A minha participação é porque eu era membro desse grupo de trabalho. Então, a princípio, quando a gente fez esse grupo de trabalho a preocupação principal nossa era a manutenção da sociologia em todos os períodos porque existia uma preocupação de que houvesse uma reformulação dentro do curso e a sociologia saísse de alguns períodos, então até para que a gente pudesse se precaver e se defender dessa suposta ameaça, a gente também criou um GT com essa finalidade, claro que tinha outras finalidades, mas acabava girando nessa preocupação principal. Dentro das reuniões alguns colegas colocaram a necessidade de a gente rever essas ementas, se não me engano o GT foi criado em 2011. Então a gente começou a alimentar essa preocupação, a gente tem que ver como a gente vai fazer com isso. E a gente discutia dentro do próprio GT o que fazer com as disciplinas de um tempo, como operacionalizar. (Entrevista com Bernardo, 2018)

A respeito do campo acadêmico, o professor Carlos sinalizou a importância da inserção do docente nas discussões acadêmicas sobre Ensino de Sociologia. Em sua trajetória pessoal, ele relata que acabou abraçando esse campo de pesquisa em função da importância que a Sociologia escolar tem para a Educação Básica. Porém, ele ressalta que a sociologia está sempre disputando sentidos e tendo permanentemente que justificar sua presença no IFRJ. Por isso, ele considera que este componente curricular é:

(...) "Uma disciplina que está sempre em uma disputa curricular, um passo atrás em relação às outras. Eu acho que Sociologia e Filosofia - especificamente essas duas disciplinas - são vistas como disciplinas que podem ser cortadas, são vistas como disciplinas que sobrecarregam o currículo. Acho que aí tem uma questão muito forte da obrigatoriedade da antiga lei, de vamos ter Sociologia e Filosofia em todos os semestres, em todos anos... Sempre foi visto como um fardo dentro do Instituto. No meu campus, a gente conseguiu 2 tempos, mas a partir de uma batalha árdua, nesse campo assim, de desmontar esse tipo de argumento assim: 'mais um tempo de sociologia e Filosofia?' Então eu vejo as disciplinas sempre atrás nessa batalha curricular. Elas estão sempre... A gente tem sempre que justificar a nossa presença, justificar a nossa importância, justificar o porquê das disciplinas". (Entrevista com Carlos, 2019)

Essa percepção corrobora aquilo que afirmava Goodson, em relação ao currículo ser um campo de disputa e que a justificativa para a existência de algumas disciplinas escolares, e bem como de determinadas formulações curriculares “é resultado do trabalho de um conjunto alargado de grupos sociais” (GOODSON, 1997, p. 11). Nesse sentido, o docente deixa a entender que, apesar de toda a mobilização produzida a respeito da implementação da Sociologia escolar no IFRJ e da sua presença assegurada na grade

curricular, sua presença no currículo não está assegurada. Sobretudo após a queda da Lei 11.684/08. Para o docente, a disciplina está sempre precisando ser legitimada, porque:

A justificativa para nossa presença nunca está pronta. Ele tem que ser sempre formulada e reformulada pela gente. Eu acho que o papel da Sociologia e a visão sobre a Sociologia é sempre uma visão disputada. Então é aquilo que eu estava te falando anteriormente. A gente tem sempre que colocar, justificar a presença da disciplina nos currículos dos cursos da instituição. Eu vejo a Sociologia sempre em batalha constante pela sua importância dentro dos currículos e dentro da instituição. A gente tem sempre que ficar justificando os sentidos que a disciplina tem. (...) Então, a Sociologia como disciplina no IFRJ sempre é representada por uma luta constante pela sua presença, permanência e ensino... (Entrevista com Carlos, 2019)

Na mesma perspectiva, o professor Gabriel sinaliza que:

(...) porque a gente sabe que a história de Sociologia no Ensino Médio, isso é sempre provisória. Tem sido provisória, pode ser que um dia isso mude, mas tem sido provisória. Conseguiu ter a garantia de ter Sociologia no ensino médio, mas tendo consciência que... pode ser também que um colega acredite que já foi para universidade com isso daí garantido, mas ao estudar um pouquinho a Sociologia no Ensino Médio tem noção de que não tem garantia que isso vai ficar. (Entrevista com Gabriel, 2019)

A reflexão presente nas falas de Carlos e de Gabriel apontam um elemento importante. Embora a realidade do IFRJ tenha um aspecto bem específico, que é a educação profissionalizante integrada ao Ensino Médio, as disputas internas travadas pela Sociologia escolar para se afirmar e permanecer na grade curricular dos cursos técnicos não estariam dissociadas da história da disciplina na Educação Básica. Portanto, as discussões curriculares que envolvem a presença da Sociologia no Ensino Médio, de uma forma mais ampla, podem interferir em sua presença no âmbito da instituição.

Nesse caso, vale retornar a discussão feita por Ivor Goodson (1990) quando ele afirma que o processo de evolução das matérias escolares não pode ser visto como estabelecido como “dominação para baixo”, mas muito mais como um processo de ‘aspiração’ para cima” (GOODSON, 1990, p.249). Mesmo considerando que o autor inglês se referia a aspirações acadêmicas e que esse processo de evolução disciplinar não é tão linear quanto ele sinalizou, pode-se afirmar que, no caso da Sociologia escolar no contexto do IFRJ, houve um processo de aspiração forçada da comunidade disciplinar “para cima”. Nesse caso, não se trata de um reconhecimento acadêmico dos docentes de

Ciências Sociais na academia, mas sim de um reconhecimento de natureza institucional, centrado nos gestores da instituição.

É o que ocorreu nos primórdios do processo de adequação do IFRJ a Lei 11.684/08. Os docentes do campus Maracanã foram submetidos a uma espécie de sabatina pela direção de ensino e pelos coordenadores dos cursos técnicos acerca de uma proposta curricular de Sociologia para os cursos técnicos integrados⁵⁹. A professora Andreia relatou esse episódio:

Nesse meio tempo que a gente estava para fazer a imersão, nós fomos chamados pela direção do Maracanã para apresentar a nossa proposta porque eles duvidavam que tivesse tanta matéria assim para oito períodos. Eu e a Sandra, que é professora agora de São Gonçalo, construímos as ementas de oito períodos para apresentar nessa reunião. Então principalmente os coordenadores e a direção era a Camélia, que era a professora vinda da equipe de química, assistiram a nossa apresentação. E alguns professores de outros campi também foram: o Richard que era de Nilópolis; a Tania, que era de Caxias, estava presente; o Gabriel que era de Nilópolis também. E nós fomos apresentar essas oito ementas de Sociologia e a equipe de Filosofia também fez o mesmo nessa reunião. (Entrevista com Andreia, 2018)

Superar esse tipo de confrontação logo foi percebido como condição para que o espaço disciplinar da Sociologia escolar fosse reconhecido em âmbito institucional. Até porque não podemos desconsiderar o fato de que os gestores também são docentes de outras disciplinas. Isso também nos remete a questão da estabilidade do sistema educacional. A esse respeito, a presença da Sociologia escolar em proporções maiores do que era até então estabelecida, produziria desequilíbrio. A respeito dessa estabilidade, Goodson sinaliza que “estabilidade e diálogo permanecem como o resultado mais provável da estruturação do sistema educacional, no qual as disciplinas são o ingrediente crítico” (2001, p. 115).

Como ingredientes críticos dessa estabilidade, as disciplinas escolares devem ser elementos conciliadores das relações que alicerçam a elaboração curricular (Goodson, 2001). Assim, a presença da Sociologia no contexto do IFRJ, a partir do momento em que a instituição foi impelida a se adaptar à Lei 11.684/08, alterou os padrões de estabilidade até então existentes, provocando um contexto de mudanças. Esse processo estabeleceu um rearranjo dos componentes curriculares. Porém, para parte dos interlocutores

⁵⁹ Na mesma reunião se fez o mesmo com os professores de Sociologia

entrevistados, como veremos mais adiante, tal rearranjo não é suficiente para manter a presença da Sociologia em longo prazo, sobretudo após a reforma do Ensino Médio.

A professora Andreia observou que, quando a Sociologia e a Filosofia começaram a ser implementadas, as hierarquias decorrentes das disputas curriculares se refletiam na postura discente em relação às disciplinas, dando como exemplo:

(...) a matemática, português, história nas humanas, são disciplinas que mesmo que o aluno ache que é uma disciplina chata, “pra quê que vou usar matemática”, mas aquela disciplina tem uma tradição na grade daquele curso e não se imagina aquele curso sem aquela disciplina, então ela é a disciplina que mesmo que o aluno não goste, não queira se dedicar, você pergunta a ele: “Você acha que tem que tirar matemática?”, “Não, eu odeio matemática, não vai servir pra nada”, “e sociologia?”, “pode ser, eu leio o jornal e aprendo”, parece que os alunos tem essa coisa que são autodidatas nessas disciplinas, “Eu olho na página do Facebook e aprendo”. (Entrevista com Andreia, 2018)

Andreia também indica um outro aspecto: que as disputas curriculares possuem conteúdo político também, da mesma forma como indicava Ivor Goodson (1997), com territórios políticos (ROMEIRO E SILVA, 2012), como a referida professora bem observa quando trata da participação docente:

No início eu acho que eu tinha uma relação muito próxima com esses professores dos outros campi. (...) Então a gente conversava muito, a gente pensava muito, a gente tinha que traçar estratégias, realmente foi uma construção política que a gente fez, uma postura política dentro da instituição como são todas as posturas feitas. Às vezes até fico pensando: “gente, isso não tem nada a ver com educação, isso aqui é política, parece que eu sou vereadora!” Você tem que vender a sua ideia e as pessoas comprarem. (Entrevista com Andreia, 2018)

Conforme já apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, um efeito da implementação da Sociologia no IFRJ foi a criação de um grupo de trabalho (GT), em nível institucional, envolvendo professores de Sociologia e de Filosofia. Esse GT tinha como prerrogativa inicial “discutir e propor alternativas para a introdução da Sociologia e da Filosofia na grade curricular do IFRJ” (ROMEIRO E SILVA, 2012, p.144). Assim, o grupo se reunia para discutir e deliberar a respeito da carga horária e das ementas de Sociologia e de Filosofia a serem adotadas para o cumprimento da Lei 11.684/2008.

O GT de implementação de Sociologia e de Filosofia, funcionou a partir de 2011, foi renovado em 2014, e encerrado em 2016. Além de suas tarefas iniciais, coube a esse GT fazer uma revisão das ementas em 2014. Ao longo do tempo, mais do que um grupo

de trabalho burocrático, este coletivo se transformou em uma espécie de fórum disciplinar dos docentes de Sociologia e Filosofia. Isso foi acentuado pela própria gestão do IFRJ, na medida em que responsabilizou os docentes por deliberarem a respeito das ementas e da carga horária dos componentes escolares (Romeiro e Silva, 2012). A forma burocrática pela qual a Pró-reitoria responsável agiu deu margem de manobra e fez com este próprio coletivo docente tomasse algumas iniciativas, como “consolidar uma proposta em que as disciplinas figurariam com dois tempos de 45 minutos na carga horária dos cursos técnicos integrados, em todos os períodos letivos” (ROMEIRO e SILVA, 2012, p. 145)⁶⁰.

Uma parte dos docentes entrevistados entende que, em função de uma presença intermitente na Educação Básica ao longo do Ensino Médio (SARANDY, 2012), e dadas as mudanças previstas com a Reforma do Ensino Médio, não se tem mais nenhuma garantia da presença da Sociologia nos currículos escolares. Embora a reforma fosse voltada para o Ensino Médio regular, seus impactos seriam sentidos também na educação profissional. Assim, não é possível saber o que poderá ocorrer com a oferta da Sociologia nos cursos de nível médio da instituição com o novo governo.

O professor Gabriel toma essa posição, justificando sua argumentação de forma enfática quando questionado diretamente a respeito, sinalizando o que acontece na rede estadual de educação do Rio de Janeiro:

No Instituto e em lugar nenhum [a Sociologia está consolidada]. É um problema que transcende as portas do IFRJ. Não está. (...) [o IFRJ] tem outros meios, mas lá fora no Estado não tem garantia nenhuma, pode acabar tanto como pode ser minimizado de novo e volta a ter só a migalha de um ano, “no segundo ano tem aula de Sociologia”, a gente pode voltar a ter isso, isso não mudou pra Artes. Segundo ano ficou com Artes. A gente ainda ficou nos três, um primeiro capenga e depois um segundo também capenga, mas Artes continuou sendo só no segundo ano. E aí? Não é só exclusivo daqui não. (Entrevista com Gabriel, 2019)

O professor Carlos reconhece que aprovação recente da obrigatoriedade da Sociologia escolar nos cursos integrados pelo Conselho Superior (CONSUP) do IFRJ, assim como a o fato da disciplina ter conquistado recentemente dois tempos semanais em

⁶⁰ Vale dizer que em 2014 e 2016, na primeira parte de uma nova gestão na reitoria do IFRJ, o novo pró-reitor responsável pela PROET tinha uma posição mais favorável aos docentes de Sociologia e Filosofia, conferindo maior autonomia ao grupo de trabalho, e melhorando o suporte institucional. Para ilustrar, nesse período as reuniões do GT saíram do campus Maracanã e foram para Nilópolis para facilitar a presença dos docentes do interior do estado e da Baixada Fluminense. Além disso, nos dias de reunião, a reitoria passou a determinar junto às direções de ensino que liberassem os professores para essas reuniões, sem necessidade de repor eventuais aulas. Isso será mencionado mais adiante, por um dos interlocutores dessa pesquisa.

todas as séries, nos cursos técnicos oferecidos no campus Pinheiral, são medidas institucionalizadoras do componente curricular. Todavia, isso não é o suficiente para se afirmar que a Sociologia, como disciplina escolar, está consolidada no IFRJ, pois para ele existe um fator de grande peso:

(...) a questão é a conjuntura política que a gente está enfrentando. Quando a gente pegou os dois tempos lá em Pinheiral, a gente meio achava que, olha, agora toda a revisão de matriz que a gente tiver que enfrentar, a gente já enfrenta a partir dos dois tempos, a gente meio que já deu assim “ganhamos aqui uma batalha árdua e agora a gente só aceita discutir a partir disso”, mas eu não vejo como consolidado porque essa questão da disputa vai ser mais forte do que nunca nas próximas discussões de matrizes, então vão ressurgir esses argumentos de sobrecarga de aluno, de diminuição de curso, eu acho que assim, a gente vai ter que remontar essa discussão porque eu acho que a luta da gente não é uma luta exatamente por tempo de aula e é uma luta pela construção da disciplina dentro da instituição, uma luta mais ampla. (Entrevista com Carlos, 2019)

Por outro lado, como a Sociologia é oferecida como disciplina em outras modalidades de ensino dentro da instituição⁶¹, o professor Gabriel não acredita no desaparecimento completo da Sociologia no Instituto Federal do Rio de Janeiro, uma vez que:

(...) como o Instituto não é só uma instituição de ensino médio e técnico, então a gente vai ter a Sociologia a não ser que tenha uma mudança muito maior na educação, vai ter que passar na educação como um todo porque a gente tem educação básica, agora que está abrindo doutorado aqui com tudo, tudo assim, pegando uma parte da educação básica, pega tudo, mesmo se a Sociologia deixasse de existir aqui, não iria deixar de existir porque tem outros cursos (...) (Entrevista com Gabriel, 2019)

Dessa forma, a importância da Sociologia no IFRJ também diz respeito à sua consolidação como componente curricular nas matrizes dos cursos técnicos integrados, por um lado. Por outro lado, há a própria questão dos professores concursados que, conforme as atuais regras de estabilidade do serviço público, não podem ser demitidos. A menos que se coloque outro componente curricular como alternativa, como fizeram

⁶¹ Uma característica da rede dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, é a sua verticalização. Ou seja, estas são instituições que oferecem várias modalidades formativas de caráter técnico-profissionalizante, indo desde a Educação de Jovens e Adultos, os cursos técnicos integrados ao ensino médio, os cursos técnicos subsequentes, os cursos superiores de bacharelado e de licenciatura. Em nível de pós-graduação, cursos de especialização (Lato Sensu), de mestrado profissional, mestrado acadêmico e de doutorado profissional e doutorado acadêmico (Stricto Sensu).

durante a ditadura civil-militar os anos 1970 com a História e a Geografia (Viana, 2014) – substituídas por Estudos Sociais – Não será tarefa simples.

3.4 – CONSOLIDAÇÃO DISCIPLINAR E AMEAÇAS À SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DO IFRJ:

A respeito da consolidação da Sociologia escolar, os interlocutores entrevistados assumem posições que indicam perspectivas distintas a respeito da questão. Uma parte destes docentes entende essa consolidação como uma questão interna. Ou seja, uma vez que a Sociologia foi inserida com uma determinada presença em termos de carga horária, organizou suas próprias ementas e houve concurso para ocupar as vagas geradas pela presença do componente curricular, há um espaço garantido.

No que diz respeito a esses elementos, a contribuição de Goodson (1995, 1997) ajuda a pensar a situação da Sociologia em termos de consolidação, na medida em que ele considera que certas narrativas acerca das disciplinas escolares são mantidas ou alteradas, vinculando interesses de natureza diversificada às comunidades disciplinares. Dessa forma, as matérias escolares vão sendo naturalizadas nas construções curriculares, conquistando legitimidade interna. Logo, “a função social do ensino fixa parâmetros, perspectivas e incentivos claros para os atores envolvidos na construção das disciplinas escolares” (GOODSON, 1997, p. 28).

Esse aspecto de naturalização/legitimação da Sociologia pode ser entendido em termos de disputa pela carga horária, por recursos e também território (Goodson, 1997). Estes são definidos não apenas em termos de presença na grade curricular e na carga horária semanal, mas também nas contratações de docentes mediante concurso público e nas impressões dos estudantes em relação à oferta da disciplina. Sobre as disputas envolvendo a contratação de docentes, elas se inserem em um contexto mais abrangente de embates pela ocupação de espaços institucionais.

Nesse sentido, a percepção dos docentes em relação a consolidação da Sociologia em termos institucionais tem relação direta com o grau de disputa local na qual os docentes estão envolvidos. Pelos relatos, podemos perceber a intensidade da disputa existente em cada campus. Assim, teremos campi onde tais disputas são menos intensas, sobretudo a partir do momento em que a Sociologia entrou na rotina local. Em

outras partes, onde ainda haviam disputas em torno das matrizes curriculares dos cursos técnicos, por maior espaço institucional, ou mesmo quando a equipe docente local se predispõe a disputar espaços, a “comprar briga”, como exemplifica a professora Fernanda:

Saiu um código de vaga, automaticamente vai pra Química. Então a gente: ‘por quê?’ A Física era um curso que até ontem tinha nota 2. Tem um prédio da Física, aí vai o Marcelo Guerreiro, da graduação de Produção Cultural e fala: ‘Prédio da Física é o *!’. Dependendo de um determinado momento a gente vai junto com o pessoal da Produção Cultural. Tem alguns professores que não, mas em alguns momentos sim. Por exemplo, fórum de campus. Em alguns espaços de decisão a gente vota junto, porque são coisas que estão estabelecidas há muito tempo. (...) A gente chegou agora e “sentou na janela”. E isso foi demais. Então assim, tem uma votação... vamos decidir e dizem: “vai ser de tal jeito.” “Por quê? Justifica. Não é berrando. Isso não é justificativa”... Então assim, dificilmente os caras ganham a gente na discussão, isso deve dar raiva, porque é gente louca, gente maluca. (Entrevista com Fernanda, 2019)

Outro elemento que aparece no debate a respeito da disputa por território e legitimidade na instituição diz respeito à forma como os estudantes veem a disciplina. Duas professoras que foram entrevistadas, sinalizaram esse tópico. Para Andreia e Fernanda, os estudantes gostam e se envolvem com a Sociologia também, de diferentes modos. De certa maneira, a relação que os estudantes estabelecem com a matéria escolar é usado como elemento que reforça a legitimidade deste componente curricular diante dos docentes de outras disciplinas.

Esse envolvimento pode ser ilustrado por diversos exemplos. Na presença maciça nos eventos promovidos pelas equipes de Sociologia ou pelos professores de Ciências Humanas nos campi. No entusiasmo demonstrado em relação a determinados aspectos trabalhados em sala de aula. Finalmente, pela quantidade de homenagens que os docentes de Sociologia e de Filosofia recebem nas formaturas e refeições de grau. Sobre as homenagens, Fernanda sinaliza que:

Os alunos gostam da gente, o pessoal fica p*, a gente mal chega e já vai sendo homenageado nas turmas que estão lá há quatro anos ... Os outros ficam “p*”⁶²(...). Sempre um da gente é homenageado. (Entrevista com Fernanda, 2019)

⁶² Ela se referia aos outros professores que não aceitam a presença da Sociologia da forma como ela está configurada nos cursos hoje.

Já a professora Andreia fala da relação dos estudantes com a Sociologia:

A gente teve agora um evento lá no Maracanã sobre diversidade e uma aluna fez um poema que o título era: “Tire a mão da minha sociologia e da minha Filosofia” por conta da reforma do ensino médio que não é mais obrigatório, essa coisa toda e eles estão apreensivos de não ter mais a sociologia e a Filosofia. (Entrevista com Andreia, 2018).

A existência de um padrão de estabilidade curricular (Goodson, 1997) permitiria à disciplina escolar estar inscrita em uma rotina estável nesse contexto. É o que o professor Bernardo indica sem, no entanto, deixar de sinalizar as dificuldades internas e as reformas educacionais ocorridas recentemente no país:

Dentro do IFRJ ela está numa fase consolidada, só que ela tem os seus problemas, por exemplo, a gente tem um problema para resolver que é esse problema de um tempo de aula do quinto ao oitavo na química e do quinto ao sétimo lá nos outros cursos, então isso é um problema que a gente vai ter que resolver e a gente vai ter que pensar na melhor forma de resolver isso. Eu acredito que isso vai acabar sendo resolvido porque tem uma imposição normativa agora. Você tem um novo regulamento da carga horária docente que diz claramente que nenhuma disciplina pode ter menos de dois tempos de aula. Então eu acho que a instituição vai ter que resolver isso, vai ser obrigada a resolver isso, pressionada a resolver isso e a gente não sabe como essa resolução vai se dar, se a Sociologia vai continuar em todos os períodos, vai sair de todos os períodos, vai se concentrar em determinados períodos. Então então essa é uma discussão que a gente precisa fazer. (Entrevista com Bernardo, 2018)

O professor apresenta uma nova situação, na qual a presença da Sociologia deverá ser reconfigurada por conta de uma decisão interna da instituição de ensino. Em contrapartida, não se pode afirmar categoricamente que isso aprofundará o espaço da disciplina escolar⁶³, uma vez que uma nova revisão das matrizes curriculares precisará ser feita. Neste caso, a produção de consensos mínimos sobre a grade curricular não ocorre facilmente. Trata-se daquilo que Goodson indicava quando afirmava que “de certa forma, a evolução de cada reflete, em microcosmo, uma luta em torno de sucessivas alternativas” (GOODSON, 1995, p. 37).

⁶³ Vale lembrar que Sociologia e Filosofia, a partir do 5º período, possui um único tempo semanal, nas grades curriculares dos cursos técnicos integrados organizados semestralmente (por períodos). No Campus Pinheiral, onde os cursos se organizam por seriação anual, as disciplinas tem dois tempos nas três séries.

Bernardo ainda levanta outras questões que colocam em risco a permanência da Sociologia na grade curricular, em função de modificações na legislação e da mudança do contexto político geral:

Existe uma outra ameaça normativa também na questão da legislação que é essa reforma do ensino médio, que medida que essa reforma do ensino médio vai afetar a disciplina de sociologia, haja vista que a disciplina de sociologia vai estar localizada naquele caminho das humanidades, então ela não tem mais aquela força de ser obrigatória, se essa nova reforma do ensino médio realmente for efetivada, então existe essa ameaça também. E o temor que eu tenho pessoalmente é que a gente, em relação à nossa organização, a gente está desestruturado, a gente não tem mais o GT, a gente não tem mais essa organização *inter campi*, então a gente está sem poder de mobilização e pressão, está sem esse poder de influência política, então acho que a gente está apreensivo em relação a isso. Agora, no momento atual acredito que ela está consolidada, não vejo mais grandes discussões como eu via lá no começo, você ouvia claramente as pessoas dizerem: “Para quê a Sociologia em todos os períodos? ”, “Pra quê a Sociologia se isso aqui é curso técnico? ”. (Entrevista com Bernardo, 2018)

O que o professor sinaliza são mudanças que afetam institucionalmente o IFRJ a partir de mudanças que são externas ao instituto. Trata-se de uma ameaça que podemos relacionar a um novo ciclo de políticas públicas, na perspectiva apresentada por Ball (2011). Ocorre que a Reforma do Ensino Médio, se considerarmos a discussão do autor, ainda se encontra na etapa inicial de um incipiente no ciclo de políticas de educação, marcada pelo *contexto da influência*, na qual se produziram os discursos preliminares de grupos de poder interessados em interferir na política pública. Todavia, não temos elementos, considerando a conjuntura atual⁶⁴ para concluir que o *contexto da produção do texto da política* se afirmou o suficiente para que passássemos ao *contexto da prática*, onde uma ameaça concreta à permanência da Sociologia no currículo poderia se efetivar.

Se levarmos em consideração o debate apresentado por Ivor Goodson (1997), podemos identificar um padrão de estabilidade em relação à Sociologia escolar, na medida em que não se questiona mais, como relatou o professor Bernardo, a presença da Sociologia nos currículos dos cursos técnicos integrados. Por outro lado, este autor sinalizou que padrões de mudança na estrutura curricular dependem de uma sinergia que envolva fatores internos e externos à instituição de ensino, mobilizando agentes sociais vinculados às comunidades disciplinares que produzem o currículo (1997).

⁶⁴ Abril de 2019

Dessa forma, vale lembrar que a Reforma do Ensino Médio acabou com a obrigatoriedade da Sociologia, revogando a Lei 11.684/2008. Isso geraria, na ótica de Goodson, condições externas para a mudança curricular. Internamente temos uma certa ambiguidade. Por um lado, como já descrito no capítulo 2 deste trabalho, o Conselho Superior do IFRJ aprovou a resolução 11/2018, tornando obrigatória a oferta da Sociologia nos cursos técnicos integrados. Porém a oferta é garantida, mas não se definiu internamente sob qual carga horária. Além disso, a maior parte dos cursos técnicos oferecidos em oito semestres (4 anos) deverá ser ajustada para seis semestres (3 anos), em uma adequação exigida pelo Ministério da Educação.

Assim, temos uma situação paradoxal. Se em âmbito interno não temos mais discussões sobre as razões de ser da existência da Sociologia escolar no IFRJ, o tamanho de seu território em termos de presença na grade está indefinido. Seja porque há uma normativa determinando que não mais se ofereçam disciplinas com menos de dois tempos semanais, seja porque a presença da matéria escolar na integralidade dos cursos técnicos não é mais obrigatória.

Isso nos remete a possíveis discussões que surgirão quando novos cursos técnicos integrados forem implementados no IFRJ. Ou quando (e se) a reforma do Ensino Médio for adaptada para o ensino técnico. A esse respeito, o professor Carlos considera que a presença da Sociologia de uma forma digna não está garantida. Por isso ele afirmou que:

(...) eu acho que aquela carta que a gente conseguiu aprovar no CONSUP garante a nossa presença, mas eu acho que ela não garante a nossa presença em alguns termos que pra mim são fundamentais, a presença em todos os cursos, todos os anos. Então eu acho que isso é perigoso pra gente em termos de carga horária mesmo. Assim, a gente está lá, mas a gente não consegue completar a carga horária do nosso campus. Por exemplo, professor de sociologia e Filosofia vão ser aqueles que vão ficar nessa rede se precarizar – que eu não sei se está tão distante assim. Mas se a rede se precariza a gente vai ter que virar cidadão metropolitano né? A gente vai ter que dar aula, você em Caxias, eu em Pinheiral, Resende... Enfim, pra gente conseguir completar essa carga horária vai ser algo extremamente difícil. Então eu acho que a disciplina estará presente, mas eu acho que consolidação, consolidar é muito mais do que estar só presente (...). Só o fato de a gente ter que ficar fazendo essas disputas curriculares, só o fato da gente ter que ficar justificando o papel da nossa disciplina já mostra o quão não é digno a presença dela. Ela existe, mas assim, se a gente tem que batalhar todo tempo pelas condições dela, ela não é uma presença digna, é uma presença fraturada, uma presença inconstante e uma presença sobretudo ameaçada, acho que esse é o problema. (Entrevista com Carlos, 2019)

De uma maneira geral, os professores, mesmo indicando perspectivas distintas sobre a consolidação ou da Sociologia escolar no âmbito do IFRJ, entendem que a disciplina tem importância dentro da instituição. Ao longo da história da implementação deste componente curricular na grade curricular dos cursos técnicos oferecidos pelo instituto federal, os docentes entrevistados mencionam um encontro⁶⁵, ocorrido anos atrás, que reviu a matriz curricular do Curso Técnico de Química Industrial⁶⁶. Embora este momento, como já descrito anteriormente, não tenha sido o local dos primeiros debates acerca da institucionalização da Sociologia no IFRJ, pode ser considerado fundamental para a implementação deste componente curricular, uma vez que reuniu professores de diferentes disciplinas e campi, e teve caráter deliberativo.

⁶⁵ Esse encontro aconteceu em 2012 e é chamado informalmente pelos professores de “imersão”. Docentes representando todas as disciplinas oferecidas no curso técnico de Química foram para uma unidade do IFRJ no interior do estado que dispunha de alojamentos e refeitório. Passaram dois dias neste ambiente discutindo a matriz curricular do curso e as ementas de suas respectivas disciplinas.

⁶⁶ Trata-se do curso técnico integrado que é oferecido em mais campi no IFRJ: Maracanã, Caxias, São Gonçalo e Nilópolis. A revisão de sua estrutura serviu como base para todos os outros cursos técnicos, oferecidos em um único campus.

4 – PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A SOCIOLOGIA NO IFRJ: ARTICULAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOCENTE; EMENTAS E CONTEÚDOS.

Neste capítulo, a análise das entrevistas dadas pelos interlocutores dessa pesquisa estará relacionada a forma como as ementas de Sociologia foram construídas. Aqui trataremos da percepção dos entrevistados sobre a participação docente nesse processo, as tensões e dificuldades da comunidade disciplinar em se articular, à forma como os docentes usam a ementa e os materiais didáticos em sala de aula. Como no capítulo anterior, serão usadas as categorias desenvolvidas por Ivor Goodson (1995, 1997, 2001, 2007) como ferramenta conceitual no tratamento das narrativas docentes presentes nas entrevistas.

Como elemento inicial, discutiremos a presença e a articulação docente na elaboração das ementas de Sociologia no IFRJ. Esse processo começa em 2012 quando a adequação da instituição a Lei 11.684/2008 começa a ser discutida e implementada, passa por uma revisão em 2014. Depois desse processo, o debate a respeito dos conteúdos e dos conceitos usados pela disciplina escolar arrefeceu. O grupo de trabalho instituído também com essa finalidade foi encerrado em 2016. Assim, a comunidade disciplinar formalmente não discute essa questão há quase cinco anos.

4.1 - A ELABORAÇÃO DAS EMENTAS DE SOCIOLOGIA NO IFRJ E SUA RELAÇÃO COM A PARTICIPAÇÃO E ARTICULAÇÃO DOS DOCENTES:

A importância de se debruçar sobre a forma pela qual os professores de Sociologia construíram uma ementa para toda a instituição se relaciona com o reconhecimento dessa produção como um dos elementos constitutivos do currículo (Goodson, 1995, 1997). Juntamente com a legislação e as normativas sobre carga horária, as ementas aquilo que Ivor Goodson chama de “currículo escrito” (1997). Se entender esses aspectos como os únicos elementos constitutivos do currículo é um erro, desconsiderá-los ou achar que tais elementos não se relacionam com a prática é tão equivocado quanto. Posicionando-se de forma crítica em relação ao que ele entende ser uma falsa dicotomia, Goodson afirma que:

(...) Esta leitura errada conduz, muitas vezes, a asserção ou a implicação de que o currículo escrito é irrelevante para a prática, num sentido muito real. Levamos, ainda, a crer que existe uma dicotomia completa e inevitável entre o currículo adotado, na sua forma escrita, e o currículo ativo, na sua forma vivida e experienciada. (Goodson, 1997, p. 52)

Ancorado nesse debate optou-se por descrever, a partir das narrativas dos interlocutores dessa pesquisa, o processo de articulação e participação docente na elaboração das ementas de Sociologia para os cursos técnicos da instituição. Desse modo, dos professores que foram entrevistados, apenas a professora Fernanda, do campus Nilópolis, não participou dessa construção coletiva que produziu as ementas. Ela chegou no IFRJ logo após a conclusão da revisão das ementas de Sociologia, em 2015. Segundo seu relato, Fernanda recebeu as ementas como algo já encaminhado:

(...) eu já cheguei com as coisas relativamente prontas. Foi isso e a observação da autonomia que eu tinha para trabalhar da maneira que eu quisesse, que o importante era contemplar a ementa e tal. Foi mais ou menos assim. Volta e meia eu conversei com os colegas sobre uma adequação ou outra (Entrevista com Fernanda, 2019)

Os demais sujeitos da pesquisa participaram deste processo, ainda que tenham chegado à instituição em diferentes momentos. Sobre a elaboração da primeira versão dessas ementas, a docente Andreia sinaliza que ela foi um efeito direto da implementação da Sociologia em todos os semestres (ou anos⁶⁷) dos cursos técnicos:

Os alunos tiveram que migrar pra uma nova grade, então fica concomitante a grade antiga com a grade nova, mas a maioria depois daquilo ficar como pré-requisito, ficar prendendo o aluno, eles todos vão migrando naturalmente pra grade nova. Quando veio a lei e aí foi preciso implementar em todos os períodos, o Sampaio fez uma reunião, apresentou a situação, perguntou, pediu pra gente refletir sobre a proposta e informou que a gente faria a imersão e que era importante os professores participarem. Então cada campus, foram quatro campi que tinham química, mandaram representantes. (...) Aí foi feita a modificação, foi construída a grade e esse período de transição, depois disso foi espelhado pros outros cursos, então foi feita para a Farmácia, do Meio Ambiente, da Biotecnologia e espelhou-se essa modificação pra todos os outros cursos. (Entrevista com Andreia, 2018)

Neste momento, a presença da sociologia se resumia em um ou dois semestres, conforme cada curso técnico. Logo, durante um tempo se conviveu com duas ementas:

⁶⁷ No campus Pinheiral, os cursos integrados ao Ensino Médio organizados por séries e não por períodos, como ocorre no restante do IFRJ.

uma para os alunos mais antigos; e outra para as novas turmas que entravam na escola com a nova ementa, onde a sociologia já se fazia presente de forma integral. Essa frase de transição foi até 2014, quando as últimas turmas da antiga matriz curricular se formaram. No encontro de 2012, que definiu as ementas de Sociologia em conformidade com a Lei 11.684/2008, o professor Gabriel sinalizou alguns aspectos referentes à construção produzida naquela oportunidade:

Se não estou enganado, a imersão pra Química foi no primeiro semestre de 2012 e a imersão pro MSI⁶⁸ foi pro segundo semestre de 2013. Química foi exatamente no primeiro período, no que mudou a matriz em que a Sociologia já estava garantido que teria em todos, só não estava acertado quantos tempos iriam ter, mas estava acertado que o primeiro período e o segundo período teriam dois tempos. A gente já estava dando aula para o primeiro período e aí isso em maio, a gente vai lá pra Paulo de Frontin e participa do processo lá. Mas a gente não tinha, assim, uma ideia geral de como seria distribuído isso nos primeiros períodos. Tanto que foi revisto porque pessoas depois dando aula no segundo período viram lá, “isso aqui não dá pra fazer desse jeito, melhor fazer assado, assim”. (Entrevista com Gabriel, 2019)

O professor Bernardo chegou ao IFRJ pouco tempo antes da imersão, ao fazer memória deste encontro, enumerou as dificuldades encontradas naquele momento para produzir as ementas:

Imagina assim: você tem uma tarde pra definir as ementas de todo o curso, então você imagina como foi. Existia um limitador do tempo, uma pressão pra que você apresente essas ementas de qualquer maneira, existia até algumas pessoas que diziam assim: “não cara, olha só, vamos cumprir a nossa obrigação e depois a gente vê como é que fica, né?” Então existia uma preocupação de cumprir essa determinação. (...) Aí assim, cada um trouxe a sua experiência, experiência do Estado, experiência de escola particular, experiência do próprio “IF”, e a gente foi construindo dessa forma. (Entrevista com Bernardo, 2018)

Tais dificuldades sinalizadas pelo docente se inscrevem na análise que Goodson (1997) realiza sobre os jogos de poder que subjazem a produção do currículo. O que parece um reconhecimento da autonomia da comunidade disciplinar sobre a elaboração da ementa é, paradoxalmente, mecanismo de pressão sobre os professores. Aqui reside uma ambivalência reveladora de como as disputas sobre a presença da Sociologia escolar

⁶⁸ O docente estava se referindo ao curso técnico de Manutenção e Suporte de Informática (MSI), oferecido na modalidade Educação de Jovens e Adultos. É um curso sempre oferecido no turno da noite que, além da certificação técnica, confere aos seus concluintes o diploma de conclusão do Ensino Médio.

na instituição (discutidas no capítulo anterior) penetra no processo de elaboração das ementas. E, de uma maneira abrangente, impacta na produção do currículo.

Outro aspecto que inicialmente podemos relacionar com as ementas é a articulação e a participação dos docentes. Este elemento foi abordado pelo professor Gabriel, que também problematizou a respeito da integração existente entre os docentes. Ele considerou a chegada dos novos docentes algo positivo, mas via ali uma dificuldade para mobilizar todo mundo. Outro aspecto que tornou difícil a articulação e a participação docente nas instâncias de mobilização coletiva sobre a Sociologia escolar foi a distância entre os diferentes campi. Tal problemática foi acentuada sobretudo com a expansão do IFRJ. No começo, porém, o docente relata:

Quando eu entrei, na primeira reunião eu fiquei impressionado. Por dois pontos, um é isso, forte demonstração de organização, estavam organizados e eram os dois juntos, Filosofia e Sociologia. Hoje é nítido que são separados, mas ali era tão pouco que estava todo mundo junto, eu fiquei muito impressionado. (...) . Passou depois a ter mais concurso, entrar mais gente já indo para campi diferentes e a gente ganha porque aumenta a diversidade, mas como responsabilizar né? Uma variável que conta muito é distância dos campi. A gente tem alguém que está em Resende e em Arraial do Cabo, numa distância tão grande assim é muito mais difícil da gente conseguir fazer uma reunião. Bem ou mal, antes era todo mundo região metropolitana mais Volta Redonda. Era isso. Paracambi também. Então o pessoal de Volta Redonda na época morava no Rio, então a gente se reunia. Sábado dava pra fazer e isso hoje não é tão fácil, assim, há vários anos já não é tão fácil, podem ser que tenham outras variáveis. (Entrevista com Gabriel, 2019)

A respeito da participação dos docentes, dois interlocutores fazem uma comparação entre os docentes de Sociologia e os de Filosofia. Eles constatam que os docentes de Filosofia chegaram a participar em maior número inicialmente, mas não são tão integrados quanto os docentes de Sociologia, como sinaliza o professor Bernardo:

Aí eu acabo vendo muito mais uma problemática em relação à Filosofia do que à Sociologia. Aí eu explico, a gente formou um GT de Filosofia e Sociologia pra gente pensar exatamente o que queria dessas disciplinas dentro da rede federal, especificamente do Rio de Janeiro. Então têm representantes de vários campi, mas, em certa medida, a gente tem uma dificuldade de avançar e tem uma dificuldade de presença muito mais dos professores de Filosofia do que de sociologia, muito embora a gente tenha problemas e é bom destacar isso, dentro do grupo da sociologia também. Por exemplo, têm professores que não participam e têm professores que a gente sabe que não participam e criticam. Então isso é um problema se a gente for ampliar nessa visão dos professores de sociologia dentro dessa instituição e tem a coisa também do localismo, do bairrismo. (Entrevista com Bernardo, 2018)

O docente indicou nessa fala que existem outras questões que reduziram a participação docente – inclusive dentre os professores de Sociologia – como o que ele chama de bairrismo. Em uma fase inicial do GT, as reuniões aconteceram somente no campus Maracanã⁶⁹. Para Bernardo, isso indicava um exemplo do bairrismo que acontecia naquele momento:

(...) a maioria das reuniões que a gente tinha que fazer no GT tinha que ser no Maracanã por que se dizia que era central. Quando você propunha sair do Maracanã para outro campus, você tinha uma dificuldade maior. Então você tem esse bairrismo dos campi que já é uma dificuldade para você pensar num nível de organização. (Entrevista com Bernardo, 2018)

Ele também aponta uma dicotomia na participação dos colegas nesse GT, afirmando não existir vontade de participar desse tipo de colegiado:

(...) Têm colegas que vão se engajar mais, vão participar mais, vão ver naquilo ali algo que é fundamental, tem que fortalecer, tem que participar. E colegas que realmente não estão nem aí, colegas que estão mais preocupados em ir lá dar a sua aula, fazer a sua pesquisa, mas não se envolve, aí vem aquele papo que eu estava falando antes, da preocupação que a gente acaba tendo com a estrutura educacional maior, a estrutura educacional como um todo. (Entrevista com Bernardo, 2018)

Essas considerações demonstram as percepções a respeito das dificuldades e das tensões na própria formação da comunidade disciplinar de Sociologia no IFRJ. Em menos de uma década, o número de professores efetivos deste componente curricular aumentou consideravelmente⁷⁰, assim como o número de campi da instituição. Esse dado revela que a implementação da Sociologia se deu em um período de expansão do IFRJ.

Consequentemente, houve um impacto na participação dos professores no processo de elaboração das ementas. Boa parte dos docentes entraram para o instituto

⁶⁹ Entre 2011 e 2013 as reuniões eram mensais e ocorriam somente no campus Maracanã. Depois da chegada de novos docentes e da criação de novos campi no IFRJ, as reuniões do GT passaram a ocorrer em intervalos maiores, mas no campus Nilópolis, para facilitar o deslocamento dos colegas dos campi situados na Baixada Fluminense e no interior do estado.

⁷⁰ Em 2009 existiam apenas dois professores efetivos de sociologia no IFRJ. Um deles atuava no campus Arraial do Cabo, e outra docente atuava no campus Volta Redonda. Naquele momento a instituição possuía cinco campi com cursos técnicos integrados (Volta Redonda, Arraial do Cabo, Maracanã e Nilópolis). Nas outras unidades, a Sociologia era ministrada ou por docentes de Filosofia (Duque de Caxias) ou por professores substitutos (Maracanã e Nilópolis). Hoje, conforme dado disponível no primeiro capítulo dessa dissertação (cf. pg 25), são 24 docentes distribuídos em 10 campi, sem contar as unidades em implementação.

federal durante esse processo de produção curricular, de elaboração das ementas e da própria institucionalização da Sociologia no IFRJ. Esses fatores todos, em uma instituição que ficou gigantesca, com muitas unidades – algumas muito distantes entre si⁷¹ - interfere na participação docente. Além disso, temos a própria rotina burocrática de cada campus como outro fator de interferência na participação e na articulação dos docentes, absorvendo o tempo disponível do professor.

Um outro aspecto que diz respeito à articulação dos professores está relacionado ao grupo dos docentes de Filosofia. A institucionalização da Sociologia escolar se deu em paralelo com a da Filosofia, seja na construção das ementas, seja no GT, que era o mesmo. No começo do processo de adequação do IFRJ à Lei 11.684/08, a quantidade de professores de ambas as matérias escolares era bem menor.

Além de estarem em uma situação muito semelhante (Romeiro e Silva, 2012), durante todo esse processo o grupo de docentes de ambas as disciplinas foi tratado institucionalmente como se fosse uma só comunidade disciplinar. As reuniões do grupo de trabalho ocorriam nas mesmas datas. Nelas, também a discussão das ementas acontecia em ambiente compartilhado – até para facilitar aproximações entre os conteúdos. Uma só ata era produzida desses encontros. Na prática, era como se existisse um único grupo de docentes.

Todavia, tratavam-se de duas comunidades disciplinares, com suas diferenças e particularidades, ainda que atuassem de forma simbiótica. Naquele contexto, os bônus e os revesses das disputas curriculares afetavam na mesma intensidade tanto a Filosofia quanto a Sociologia no IFRJ. O passar do tempo e o aumento das equipes docentes também começaram a reforçar essa diferença.

Nas entrevistas com os interlocutores, são relatados alguns aspectos relativos às particularidades de cada equipe disciplinar. O professor Gabriel observou que a presença inicial dos docentes de Filosofia era inicialmente maior no grupo de trabalho. Contudo, ele aponta dificuldades de articulação e de integração dos profissionais desse componente curricular, quando comparados aos de Sociologia:

(...) Mas nós, as equipes de Sociologia, a gente não tem, eu não reconheço nenhum “doutor” pirado em Sociologia. Ninguém aqui “despiroca” e passa

⁷¹ Para ilustrar essa distância, o campus Arraial do Cabo e o campus Resende distam aproximadamente 320 quilômetros um do outro

numa barbaridade, as pessoas de um modo geral tem os pés no chão, nisso a gente tem inclusive um reconhecimento – como muito mais inteligente - muito maior do que o pessoal de Filosofia. O pessoal de Filosofia é bacana, mas tem “viajadas”, se a gente “viajar”, esse pessoal já foi para “outra galáxia” há muito mais tempo que a gente. Então não rola “viajar”. (Entrevista com Gabriel, 2019)

Gabriel também observou que, embora aparentemente equipes de professores de Filosofia sejam vistas como coesas, não necessariamente assim que isso acontece. Por isso, sua surpresa inicial quando, ao participar das primeiras reuniões do GT, ele constata um maior número de docentes de Filosofia:

Uau, se o pessoal de Filosofia está junto, normalmente, quem está fora não sabe, mas a gente sabe que não são tão unidos assim. A gente bem ou mal tem uma formação orgânica, eles podem ter uma formação orgânica também. Mas assim, é uma diversidade tão grande de áreas lá dentro, um escopo histórico gigantesco e aí eles podem ir para tantas áreas diferentes e brigarem muito mais. A gente que, embora, pareça brigar bastante, tem certas coisas que nós já reconhecemos que são comuns à gente. Mesmo com perspectivas teóricas diferentes, mesmo puxando mais para a Antropologia, outro para a Ciência Política, tudo bem, mas é muito menos de Filosofia, inclusive o compromisso com a educação também (Entrevista com Gabriel, 2019)

Também foram sinalizados outros elementos impeditivos de uma maior articulação dos docentes de Sociologia. Consequentemente, interferindo de forma negativa na participação atual em instâncias de articulação e de empoderamento do componente curricular. A esse respeito, Gabriel indica a heterogeneidade que hoje existe entre os campi e os próprios docentes em si, e também as idiosincrasias internas de cada campus do IFRJ:

O grupo é muito mais heterogêneo do que já foi. Isso conta, agora que medida essa heterogeneidade vai ser mais visível na questão espacial, mais visível na questão dos interesses individuais, eu não sei afirmar corretamente, mas eu vejo que a gente tem mais coesão do que as pessoas de Filosofia, mas essa coesão é muito menor do que foi quando eu entrei. Nos dois, três primeiros anos, você também já estava junto, viu isso também, na minha opinião deu uma mudada considerada. (...) Um campus como Caxias tem três professores, para pensar no ensino médio e aqui a gente tem cinco professores do ensino médio, mas não é só isso, a gente tem outros professores de Ciências Sociais que não dão aula no ensino médio. Pelo menos mais três, aí seriam oito só de Ciências Sociais. Mas vamos botar só cinco. Isso já é bastante se a gente comparar, não com o Maracanã, nem com Caxias que tem três também, mas num campus que só tenha um professor, que tenha um ou dois cursos, essa pessoa está muito mais ilhada. Esse professor, essa professora, decidem sozinhos o que vão fazer e fazem, mas eles estão presos a um curso só. (Entrevista com Gabriel, 2019)

A partir de 2016, houve uma série de mudanças na reitoria. O IFRJ passou a ter uma nova pró-reitora de ensino técnico. Isso impactou as atividades do GT e Filosofia e de Sociologia, que na gestão anterior havia adquirido maior autonomia. O professor Gabriel atuou na reitoria na gestão anterior. Ao avaliar sua própria participação no processo, ele relatou essa tensão e o quanto ela impactou a articulação dos docentes de Sociologia:

Entre 2014 a 2016 eu não só estava aqui como estava na reitoria, e justamente na pró-reitoria ligada ao Ensino Médio. Então estava numa situação suspeita, então nas reuniões que eu participei eu ficava muito mais calado porque tinha uma participação simétrica ali, mas procurei participar. Me lembro uma que foi justamente quando a gente saiu da reitoria e assumiu uma nova pró-reitoria de outro grupo. Eu levei um susto. A reunião já tinha um rumo completamente diferente, teve uma nova ingerência, que a gente não estava fazendo, que achava que não era pra ter, ter autonomia, tomei um susto porque era completamente diferente de quando eu estava na reitoria e na gestão anterior que pelo menos permitia que a coisa fluísse, percebi uma série de restrições, inclusive a questão do tempo que era que o GT tem prazo pra acabar, vocês tem que dar um cronograma e tem que fechar isso aí, ponto final. Era como quem dizia assim: “não era para existir”. Porque não era simplesmente um GT tradicional. Tinha uma bomba relógio diluída com várias explosões que foram sendo evitadas. Era isso que a gente era, Sociologia e Filosofia no ensino médio. Pode ter um problema sério porque a instituição não está cumprindo a lei. (Entrevista com Gabriel, 2019)

A tensão com a nova pró-reitora foi bastante sentida. A finalização do grupo de trabalho em 2016 dificultou bastante a articulação entre os docentes de Sociologia. A partir de então se criou um grupo virtual através de um aplicativo de comunicação via celular⁷². Mas ele se revelou pouco efetivo em produzir essa articulação.

O Professor Carlos, que chegou na parte final da vigência do GT e do processo de revisão das ementas, apresentou algumas limitações em termos de participação e articulação docente. Ele faz uma avaliação crítica do conjunto dos professores, indicando entre outras coisas a falta de maior proximidade entre o grupo de conhecimento a respeito do que cada um pensa:

Eu vejo o nosso coletivo com bastantes reservas, principalmente porque eu acho que falta para gente um conhecimento maior sobre nós mesmos. A gente

⁷² WhatsApp

já teve um momento que isso foi maior, isso foi melhor desde que eu entrei, acho que em 2014, 2015 eu tinha uma noção mais ou menos clara de quem a gente era, de como a gente era e como as pessoas pensavam mais ou menos. Tinha mais contato com a figura do André. A gente conversava mais e trocava mais, tinha um projeto interessante de integração. Mas eu acho que isso nos últimos anos, enfim, pela crise do país, por outras lutas que a gente teve que encampar dentro do próprio instituto eu acho que a gente se conhece bem menos do que se conhecia. Por que eu estou falando de conhecimento? Porque eu acho que luta política em campi que são completamente diferentes, são de regiões diferentes, têm contextos políticos e conjunturas políticas diferentes, a gente precisa conhecer o posicionamento de um e do outro nesse sentido que eu estou falando de conhecimento. (Entrevista com Carlos, 2019).

Ele também vê com reservas a comunicação virtual porque as pessoas não se conhecem pessoalmente, e isso faz com que as pessoas fiquem constrangidas em se manifestar:

Quando eu coloco uma ideia no grupo [do WhatsApp], por exemplo, já coloquei várias vezes e sinto que algumas coisas não têm eco. Mas assim, eu fico em dúvida por que não tem eco, mas é justamente porque as pessoas não se sentem à vontade de embarcar numa ideia de alguém que elas não conhecem politicamente. (Entrevista com Carlos, 2019)

Da mesma forma que o professor Gabriel, Carlos reconhece que a pró-reitoria que assumiu a PROET em 2016 teve impacto decisivo na desarticulação dos docentes de Sociologia e de Filosofia. Mais ainda, ele percebeu que após esse momento não houve mais encontros presenciais e nem qualquer tipo de debate sobre o ensino de Sociologia e de Filosofia no IFRJ. Por isso ele sugere:

(...) um novo processo de imersão pra que a gente se conheça, defina pautas de luta. Eu acho que a gente de alguma forma sofreu um impacto muito grande da última Pró-reitoria. Eu acho que você estava lá na reunião também, a gente tomou um soco ali e ficou meio nocauteado, a gente não conseguiu se organizar, a gente não conseguiu conversar de novo pra organizar o grupo. (Entrevista com Carlos, 2019).

Dessa forma, temos um panorama desse processo de construção coletiva de ementas, de disputas na revisão das matrizes curriculares dos cursos e de organização coletiva a partir das narrativas de docentes de Sociologia do IFRJ. Na percepção dos sujeitos da pesquisa, foi um processo que teve uma participação maior na primeira etapa da implementação da Sociologia escolar na instituição, onde os a quantidade de docentes e de campi envolvidos ainda não era tão grande quanto hoje. Na medida em que a instituição amplia a oferta de cursos técnicos, que chegam mais professores de Sociologia

e que muda a correlação de forças internas a mobilização em torno da consolidação da disciplina escolar no instituto federal arrefece. Soma-se a esses fatores a própria rotina que envolveu os docentes após a revisão das ementas de 2014 e da definição da carga horária da Sociologia, fazendo com que eles se voltassem para as questões internas dos seus respectivos campi.

4.2 – A CONSTRUÇÃO DAS EMENTAS E A ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS PELOS DOCENTES:

A respeito dos conteúdos das ementas, cabe ressaltar que não há consenso a respeito da listagem dos conteúdos. Quando emergem nas falas dos interlocutores formas diferentes de percepção das ementas, observa-se que ela também é produzida a partir de tensões e disputas dentro da própria comunidade disciplinar. Apesar disso, todos os entrevistados manifestaram seu compromisso com o cumprimento das ementas construídas e revisadas coletivamente em 2014. Evidentemente, como veremos a seguir, as formas pelas quais os docentes entendem a realização ementa não são uniformes nem rígidas.

Sobre a construção das ementas, o professor Carlos considerou que elas deveriam permitir mais adaptações à realidade particular de cada curso técnico. Isso foi ilustrado no exemplo que ele apresentou:

Eu acho que, às vezes, para o estudante que está fazendo um curso de agropecuária e a gente não ter um tópico lá sobre agronegócio, por exemplo. Eu acho que é ruim. Acho que a gente deveria ter feito internamente de uma forma um pouco mais cuidadosa e intensa. Mas eu entendo que o instituto tem demandas que deveriam ser resolvidas naquele momento. Então eu acho que aquele currículo que foi produzido, também foi produzido daquela maneira porque a gente precisava dar uma resposta rápida institucional e mostrar que as disciplinas têm um currículo consolidado e que foi discutido. Mas eu acho que a gente deveria criar. Primeiro, refundar o grupo institucionalmente; e segundo fazer como a gente faz nas matrizes dos cursos: rever esse currículo a cada três, quatro anos. Acho que a gente deveria criar uma cultura de discussão de currículo (Entrevista com Carlos, 2019)

A respeito das ementas, Carlos manifesta a preocupação em se reconstituir institucionalmente para que se possam rever as listagens de conteúdos postas nas ementas

de Sociologia. Para tanto, ele sugere uma revisão periódica do ementário da disciplina a partir de uma cultura de reflexão curricular. Isso nos remete a Jaehn quando afirma que “O pensamento curricular se constitui dentro de um espaço disciplinar mutável – seja a disciplina escolar, acadêmica ou científica” (2012, p. 115). Como mudam os contextos políticos e institucionais, é necessário mudar os conteúdos escolares também.

A professora Andreia enfatizou a forma pela qual a ementa é implementada. Nesse sentido, trata-se de um percurso a ser seguido, sem que isso seja apresentado aos novos docentes como uma imposição, uma vez que:

(...) A gente nunca trabalha assim, “isso tem que ser dessa maneira”. Acho que a gente apresenta e eu acho que sempre o professor quando chega na instituição sem muita informação sobre o que vai trabalhar, apresentar as ementas era um bom começo para eles se situarem. Mas eu tenho clara certeza que as ementas são um caminho, uma diretriz, mas é de cada professor. (Entrevista com Andreia, 2018)

O professor Bernardo fez uma memória sobre a escolha dos conteúdos para as ementas. Por isso, ele recordou que nessa construção, as pessoas traziam suas experiências anteriores. A partir disso, ele indicou que:

(...) O consenso acho que foi mais ali naqueles primeiros períodos, do primeiro ao quarto. Eu acho que houve um consenso maior que eram aqueles temas mais básicos, o que é a sociologia, cultura, desigualdade, trabalho, movimentos sociais, cidadania, ideologia. Acho que aí o consenso era mais fácil. (Entrevista com Bernardo, 2018)

De qualquer forma, as falas dos interlocutores mostram que esse processo de revisão das ementas, ou necessidade de revê-la periodicamente, está em permanente movimento. Mesmo que isso não ocorra oficialmente desde 2014, os modos como os docentes vão avaliando sua implementação, reorganizando seus conteúdos sinalizam essa movimentação contínua em torno das ementas. Dessa forma, tal movimento se inscreve na elaboração curricular, que “pode ser considerada um processo pelo qual se inventa uma tradição” (GOODSON, 1995, p.27). Portanto, se uma tradição curricular, entendida não como algo pronto, mas como “algo a ser defendido” (GOODSON, 1995, p.27), a revisão das ementas e sua defesa demonstra que os docentes, ainda que implicitamente, aceitam que deva existir uma ementa. Esta passa ser a naturalizada pela comunidade disciplinar, mesmo não concebida como algo imutável ao longo tempo.

Outro aspecto que relaciona com as ementas é a forma pela qual os conteúdos são selecionados pelo professor. Aqui pode-se discutir em que medida o cumprimento do currículo escrito materializado na ementa é flexibilizado na prática, nos remetendo mais uma vez a Ivor Goodson quando afirma que o conhecimento é socialmente contextualizado:

(...) tanto porque o conhecimento e o currículo são pedagogicamente realizados num contexto são pedagogicamente realizados num contexto social quanto porque são originalmente concebidos e elaborados neste mesmo contexto (Goodson, 1995, p. 43)

Essa dimensão de permanente recontextualização social dos conhecimentos e do currículo se manifesta quando a professora Fernanda, em seu depoimento, abordou também os acordos feitos com os seus colegas de campus a respeito das ementas. Ela sinalizou implicitamente que não há rigidez no cumprimento estrito da ementa, e que determinados conteúdos são vistos posteriormente, no semestre seguinte. Dessa forma, a docente afirma que:

Volta e meia eu converso com os colegas sobre uma adequação ou outra, porque eu não sei como está pra vocês, no primeiro período, por exemplo, que eu já acho que é coisa pra caramba, a gente tem dificuldade de terminar. Tem “o que é senso comum e ciência”, aí na segunda unidade “consciência e cultura”, eu acho que toma um tempo e os alunos participam e a aula nunca terminam com isso, né?... E ainda tem Durkheim. Aí a gente já combinou, vamos deixar os clássicos para o segundo, então fica um negócio, chega no segundo tem positivismo e Durkheim e não sei o quê... e acaba que dá uma atrapalhada, então volta e meia a gente discute, vamos dar não sei o que, olha, não dei não, começa com cultura, o outro começa com etnocentrismo. Tem sempre uns funis, uns gargalos, não é? (Entrevista com Fernanda, 2019)

Um outro aspecto a ser discutido tem relação com a abordagem dos conteúdos. Há um debate acerca dessa questão que permeia algumas discussões sobre o Ensino de Sociologia (Alves, 2010). A reflexão gira em torno de como os conceitos acadêmicos das Ciências Sociais devem ser tratados pela disciplina escolar. O professor Gabriel se posicionou a respeito da forma pela qual isso deve ser feito. Para ele, a questão da abordagem dos conteúdos é um aspecto importante. Por isso, ele se declarou favorável a uma abordagem dos conteúdos por temas, e não por autores. E discorreu sobre as razões pelas quais alguns docentes prefeririam a abordagem autoral:

(...) a gente pode ter uma escolha por autores, temas, vai depender de cada um na hora de se posicionar. Eu não concordo com recorte por autor. Isso não quer dizer que a gente não deva estudar os autores, devemos estudar os autores, mas a partir dos temas no ensino médio. É completamente diferente a formação que a gente tem na universidade, na universidade, de um modo geral, a gente tem por autores, depois que a gente vai ver por temas e os autores voltam, mas a gente tem lá, Durkheim a gente vai ter overdose de Durkheim, Marx, vai ter overdose de Marx, Weber, overdose de Weber, outros e por aí vai. Eu acredito que teve uma confusão muito grande de as pessoas quererem dar aula na universidade, a gente é seduzido desde o primeiro período a todo mundo ser acadêmico. (Entrevista com Gabriel, 2019)

Sobre essa questão a respeito da abordagem dos conteúdos, a professora Fernanda tem posicionamento semelhante ao de Gabriel. Contudo, ambos reconhecem a importância dos autores clássicos do pensamento sociológico, embora não prefiram uma abordagem de campo conceitual em relação a eles:

Eu acho que, de repente, a gente trabalhar mais temas do que campos de conceitos. (...) E eu também fico pensando assim da importância dos clássicos, já que a gente não pode abrir mão deles. Porque tem conceitos centrais né? Que são utilizados até hoje em outras linhagens, outras correntes sociológicas, mas eu não sei se faz tanto sentido para alunos do ensino médio e técnico que não serão sociólogos... Minha questão é essa, de repente, se a gente trabalhasse outros conceitos, de outra forma esses mesmos conceitos com questões mais temáticas. Não sei se vale a pena... Honestamente, acho ótimo Marx, acho ótimo dar aula de instituição social em Durkheim, acho ótimo Weber, mas assim, fica uma coisa meio para quê? Para quê mesmo, né? Deixa para o cara que vai para um primeiro período de Sociologia ou de Licenciatura. (Entrevista com Fernanda, 2019)

O professor Carlos não defendeu de forma objetiva uma abordagem puramente autoral. Mas ele relatou que procura trabalhar com esses pensadores de forma contextualizada. Dessa forma, ele buscaria sempre trazer os autores clássicos do pensamento sociológico⁷³ a partir da forma como eles leram o mundo de seu tempo, articulando com temáticas da sociedade contemporânea:

Como eu trabalho os clássicos? É sempre a partir de contextualização e materialização, então assim, compreendo que são autores que pra gente faz muito sentido, visto que a nossa profissão é essa, aprendê-los. Mas pra um moleque de 14, 15, 16 anos talvez não seja o centro da existência dele... Então a minha relação quando eu ensino os clássicos é sempre trazer as ideias principais dos clássicos. Primeiro como eles compreendem a sociedade e tentar colocar essa compreensão da sociedade que cada um deles tem em questões práticas da sociedade, então, por exemplo, quando eu coloco lá Marx, Weber, Durkheim eu falo de cada um deles e a gente vai elegendo temas sociais, temas

⁷³ Essa categoria foi tratada anteriormente

que estão na sociedade e vai tentando identificar juntos, construindo juntos como cada um daqueles autores veria aquele tema, então quando eu falo de clássicos eu tento sempre trazer a interpretação lá da sociologia compreensiva, do fato social, da questão da luta de classes, mas pra interpretação de temas contemporâneos. Então, por exemplo, como é que o Marx, Weber e Durkheim veriam o trabalho no século XXI? Eu faço sempre esse movimento (Entrevista com Carlos, 2019)

Da mesma forma que o professor Gabriel, o professor Bernardo indicou a existência de uma diversidade na abordagem dos conteúdos escolares da disciplina. Ele mencionou que:

(...) tem professores e tem campus que trabalham os clássicos aí e têm professores e campus que não, que continuam com aquela lógica de pulverizar esses clássicos pelas suas temáticas e pelos seus períodos, então assim, não há um consenso nessa história, o que a gente tem de consenso é que você tem que trabalhar os três autores clássicos da sociologia em algum momento, ou citar, ou se aprofundar numa lógica ou outra. (Entrevista com professor Bernardo, 2018)

Em seguida, ele descreveu como gosta de trabalhar com esses autores. Dentro do que está previsto na ementa, ele afirmou que aborda esses autores de forma mais autoral. a partir do escopo de conceitos principais de cada um dos pensadores clássicos. Assim, Bernardo relatou que:

No segundo período eu começo falando da relação indivíduo e sociedade. Então o que eu faço? A experiência que eu já estou tendo de alguns anos, eu falo da relação indivíduo-sociedade como um todo. Depois eu começo uma aula sobre Émile Durkheim e a discussão do conceito de fato social. Aí na outra aula eu trabalho uma obra dele que é a obra *O suicídio*. Na outra aula já entro com outro clássico, o conceito de ação social de Max Weber. Numa outra aula eu entro com uma obra específica do Max Weber que é a discussão que ele faz lá da ética protestante e o capitalismo. Aí mais um clássico, conceito de classes sociais na concepção de Marx. E na outra aula uma obra do Marx que é *O manifesto comunista*. Então, eu uso essa primeira parte do segundo período para apresentar esses clássicos na sua principal teoria que seja a questão do objeto da sociologia, do objeto de análise da sociedade (Entrevista com Bernardo, 2018)

Por sua vez, a professora Andreia afirmou preferir uma abordagem que trabalhe a Sociologia enquanto ciência. Ela justifica essa escolha em função de demandas dos estudantes, que querem comprovações acerca da vida social. Mas também em sua fala está posta uma tentativa de afirmação da Sociologia como ciência, colocando no mesmo

patamar de outras disciplinas escolares supostamente fundamentadas em campos do conhecimento científico:

Eu acho que é fundamental para a gente discutir a Sociologia como ciência, porque eles ficam muito querendo comprovações. Quando você tem um método pra apresentar – tem um método, não é opinião sua – não é falar o que vem à sua cabeça. Então eu acho que os clássicos são essa concretude para mostrar para o aluno que tem uma metodologia. Aí, por exemplo, quando eu vou destrinchar pra eles como o método do Durkheim, para pensar no impacto social e vou dando os exemplos de exterioridade, generalidade, coerção, faz sentido. E é algo concreto que eles podem usar como um método pra você entender se aqui que você se depara na sociedade é um fato social ou é algo da natureza, dado pela natureza. Então é uma metodologia que te ajuda a consolidar as Ciências Sociais, a Sociologia como ciência. Tanto quanto a Matemática, quanto a Química. (Entrevista com Andreia, 2018).

Sobre a importância dos autores clássicos na escola básica, Gabriel considerou importante refletir a partir da ótica discente. O professor viu que essa importância vem da formação profissional recebida, mas, na perspectiva do estudante, isso serve para desmitificar a percepção de que tudo não passa de opinião. Por isso ele afirmou:

Eu e você, a maioria das pessoas de Ciências Sociais foi educada pensando nos autores. A gente só não foca diretamente neles como se fosse algo exclusivo, mas são fundamentais. A gente pensa como reflexão teórica, e essa reflexão teórica veio desses caras. O que esses caras propuseram? O que também ajuda a desmistificar a ideia que os alunos têm – em todos os níveis – de que é tudo uma questão de achar. Você pode achar o que você quiser, mas o que ele está propondo aqui tem base. Você pode discordar, mas tem que entender de onde ele está partindo e que instrumental teórico ele está propondo. Além disso, têm as conclusões, você pode discordar de tudo, mas você tem que entender o que ele está propondo e tem que me apresentar de uma forma intelectualmente honesta o que esse cara propôs. (Entrevista com Gabriel, 2019)

Diante de tantos elementos que os interlocutores da pesquisa abordaram, ao tratar dos conteúdos em geral, e de forma particular, da abordagem dos autores clássicos, há um elemento que perpassa os depoimentos. Em certo sentido, eles refletem um fator importante de toda a análise que foi realizada. Todas essas forças e relações em jogo, presentes nas entrevistas, reveladoras do quanto o currículo é uma construção social (Goodson, 1995) permitem essa articulação entre temas e autores clássicos.

De uma outra forma, significa afirmar que, de acordo com Ivor Goodson, o que se tem na Sociologia escolar do IFRJ é uma mistura entre finalidades acadêmicas e pedagógicas. Esse amálgama reinstaura uma tradição na medida em que o currículo

escrito é revisitado e alterado (revisão das ementas) e que a prática se transforma conforme as demandas sociais (deslocamento dos conteúdos). Assim, se reinstaura uma tradição, mas ela está em permanente sendo deslocada (Goodson, 1997).

Isso surge também quando, no entendimento da professora Fernanda, o uso dos clássicos também ajuda a operar uma certa desmitificação, no mesmo sentido abordado pelo professor Gabriel. Ela indicou a importância desses autores como elemento político de afirmação da Sociologia escolar. Quando lhe foi perguntado se o uso dos autores clássicos em sala tem um elemento político também de afirmação da disciplina, ela respondeu:

Sim. Claro. Eu penso nisso também porque é um momento que os alunos ficam: “Olha, isso não é só bafafá. Faz algum sentido. Tem uma hipótese, tem uma categoria, tem dados que resultou naquilo ali”, mas eu faço questão também de usar muito exemplo na hora em que a gente está distinguindo senso comum e ciência. Por que eu como socióloga não posso fazer isso? Por que eu tenho que fazer essa entrevista? Porque eu tenho que usar uma amostragem de tantos questionários? Eu “tiro essa onda” porque eu acho que precisa... (Entrevista com Fernanda, 2019)

Nesse caso, esse aspecto político está entrelaçado com a valorização dos aspectos científicos da disciplina escolar. Aqui também se verifica como a articulação entre finalidades acadêmicas e pedagógicas da disciplina corrobora para a sua legitimação diante dos estudantes. Com efeito, há também um fortalecimento da disciplina escolar dentro da correlação de forças com outros componentes curriculares.

Tendo entrado mais tarde no Instituto Federal, já na fase final da implementação da Sociologia escolar, o professor Carlos apresenta um outro tipo de comparação, com caráter mais qualitativo. Nesse momento, o que ele indica são preocupações em relação a mobilização de conteúdos da Sociologia acadêmica que pudessem estar mais relacionados à formação técnica que o estudante recebe:

"(...) Dentro do IFRJ eu vejo algumas diferenças em referência ao que eu tinha antes no 'estado'. (...) Eu acho que são duas concepções de ensino de sociologia que são completamente diferentes. Eu acho que no estado a gente tem uma preocupação com um tipo de ensino que é propedêutico, mesmo. Uma coisa bem focada para Ensino Médio e formação no Ensino Médio. A principal diferença que eu vi quando entrei no IFRJ é adaptação que a gente tem que fazer para os cursos técnicos que a gente está inserido. (...) eu tive que buscar coisas da Sociologia Rural lá em Pinheiral para o curso de Agropecuária, buscar coisas da Sociologia do Meio-Ambiente, de Sociologia da Informação. Acho que a principal diferença é como a Sociologia se adapta de alguma forma

ou pode contribuir de alguma forma para a formação técnica dos meninos que estão nos cursos técnicos" (entrevista com professor Carlos, 2019)

A articulação entre os conteúdos escolares da disciplina e a formação técnica aparece também no discurso do professor Bernardo, ao enxergar um papel relevante para a Sociologia na questão da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares:

"(...) Um outro aspecto interessante é a interdisciplinaridade com os colegas. Acho interessante também essa troca com os colegas não somente das 'Humanas', mas das 'Exatas' também. A gente perceber o quanto que é importante a formação técnica estar atrelada com essa formação humana. A gente ter a formação de um aluno técnico, mas com a capacidade crítica. Então acho isso importante. E dentro da instituição federal de ensino técnico, você ter um espaço reservado lá as humanidades, às Ciências Sociais, que é a disciplina que vai tentar fazer uma leitura mais geral não só dos cursos que aí estão, mas da instituição como um todo." (Entrevista com o Professor Bernardo, 2018)

Finalmente, é preciso analisar o uso de materiais e da forma como os docentes lançam deles em sala de aula. Muitos recursos são utilizados. Todos os professores lançam mão de aulas expositivas e de textos. Estes podem ser trechos de livros didáticos, texto dos autores abordados em sala de aula ou mesmo resumos preparados pelos docentes. É o que faz a professora Fernanda:

Eu tenho um resumo que eu mesma fiz no PowerPoint, cada um deles, que é um diálogo com o nosso livro, com o livro do Tomazi⁷⁴, com os outros que eu tenho, eu uso muito quadro negro nesse período, porque eu gosto que eles percebam a diferença, no final faço um padrão com os três, eu uso muito o quadro, aulas expositivas e leitura de resumos. Que eu produzo. Eu uso da Isadora, modifico o da Isadora, a gente já troca material (Entrevista com Fernanda)

Fica evidente que ela também faz uso de outros materiais. O professor Gabriel também citou o uso do livro. Já os professores Bernardo, Carlos e Gabriel lançam mão de vários materiais. Eles citaram o uso de vídeos. O professor Bernardo exemplificou:

(...) quando a gente fala de trabalho, gosto muito de trabalhar lá com Tempos Modernos de Charles Chaplin porque você remonta essa discussão de classe, exploração de trabalho, alienação. Então você tem toda a discussão do Marx. Você consegue trazer através de um filme, de um material lúdico. (Entrevista com professor Bernardo, 2018)

⁷⁴ TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o ensino médio*. 2. ed. — São Paulo : Saraiva, 2010. Trata-se de um livro didático de Sociologia para o Ensino Médio

A professora Andreia indicou gostar de trabalhar com slides. Mas também ilustrou com um exemplo o uso de vídeos em sala de aula:

Eu gosto muito de trabalhar com alguns slides, que eu passo alguma introdução de algum conceito, de algum tema. Não sei se lá em Caxias tem aquele projetor amarelão. A gente trabalha muito com aquele. Pra gente é ótimo porque você passa filme, então tem períodos que tem alguns curtas que eu trabalho. Quando eu vou trabalhar sociologia do trabalho eu gosto de passar um pouquinho do Tempos Modernos. Alguns já viram, mas muitos não viram, muitos não conhecem. Algum curta sobre alguma temática. Por exemplo, no início desse período eu trabalhei com o terceiro período e falei de mobilidade social. Então tem alguns videozinhos sobre cotas, propaganda. Às vezes tem alguma propaganda interessante, eu baixo na internet e levo para mobilizar.

O professor Carlos indicou também gostar de usar os vídeos em sala de aula. Mas foi o único a usar um material ligado aos esportes. Ele também foi o único que afirmou usar um episódio de uma série de televisão como material didático a ser trabalhado com os estudantes:

Tem dois vídeos que eu trabalho bastante quando eu trabalho os clássicos. Um é a abertura da olimpíada de Londres em 2012. Acho que ajuda a mostrar ali em dez minutos como a sociedade feudal se transformou na sociedade capitalista. Aí eu uso isso como uma base para pensar a interpretação dos clássicos sobre essa nova sociedade. Um outro vídeo que eu utilizo bastante é o décimo primeiro episódio da quarta temporada do *Friends*, que é um episódio que o Ross arranja um emprego pra um outro amigo dentro do museu que ele trabalha. Aí aparece de uma forma resumida os três autores da relação indivíduo-sociedade. Então eu peço pra eles identificarem o que seria Durkheimiano ali, o que ele fez com o amigo. (Entrevista com o professor Carlos, 2019)

De uma maneira geral, os docentes valorizam bastante os autores clássicos das Ciências Sociais, embora não haja um consenso sobre a melhor forma de abordá-los com estudantes do Ensino Médio. Finalmente, os professores lançam mão de variados materiais, desde slides, textos de diferentes matrizes. Contudo, o material usado em sala de aula que mais apareceu nas falas dos interlocutores dessa pesquisa foi o vídeo. Neste caso, várias modalidades de audiovisual são usados com os estudantes: Propagandas, materiais disponíveis no YouTube, trechos de filmes, cerimônias esportivas e capítulos de séries.

Os sujeitos da pesquisa apresentaram em suas narrativas uma leitura do processo de institucionalização da Sociologia escolar no Instituto Federal do Rio de Janeiro. De uma maneira geral, eles descreveram uma trajetória marcada por tensões e disputas. Nesse processo, a Sociologia atualmente integra os currículos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Porém, dada a conjuntura política, não podemos falar em uma consolidação perene da disciplina escolar, porque ainda não sabemos que medidas em termos de política públicas serão propostas pelos atuais dirigentes do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A pesquisa que embasou esta dissertação procurou buscar os elementos fundamentais que fizeram parte da trajetória da Sociologia escolar no IFRJ após a adequação institucional exigida pela aplicação da Lei 11.684/2011. Buscou-se inscrever o percurso dessa disciplina escolar dentro de um contexto mais amplo, relacionado ao processo de criação dos institutos federais e, de maneira ainda mais ampla, ao percurso traçado pela sociologia na escola básica no Brasil. Foi uma trajetória acidentada, marcada por das e vindas, disputas e tensões como demonstra Goodson (1995,1997). Ao tratar da das mudanças curriculares, ele ponderou ser necessário:

(...) ver as disciplinas e o currículo de disciplinas como um bloco que faz parte de um todo de educação pública construído durante muitos anos. Somente então, podemos entender o papel da escola dentro de propósitos sociais mais abrangentes: propósitos constantemente relacionados aos misteriosos “mecanismos de fixação e persistência na sociedade.” A disciplina é um dos inúmeros prismas através dos quais podemos visualizar a estrutura que envolve a educação estatal. (Goodson, 2001, p.115)

No sentido apontado por Goodson, a narrativa constituída até aqui nunca teve a pretensão de ser uma versão definitiva da história da presença da Sociologia enquanto componente curricular na instituição. Primeiro, o recorte temporal desse trabalho se situa a partir da adequação operada o IFRJ aos enunciados impostos pela legislação que tornou obrigatória a oferta da disciplina. Ou seja, tratamos aqui principalmente do que aconteceu com este componente a partir de 2011.

Em segundo lugar, a Lei 11.684/2011 tratava da obrigatoriedade da oferta da matéria escolar no Ensino Médio⁷⁵, isso circunscreveu o campo de investigação ao processo de elaboração curricular que foi desencadeado nos cursos técnicos integrados ao nível médio. A Sociologia já estava presente na estrutura curricular de cursos pós-médios, na Educação de Jovens e Adultos e em alguns cursos de graduação da instituição. Finalmente, se a disciplina é um dos múltiplos enfoques pelos quais se visualiza a estrutura de ensino (GOODSON, 2010), outras formas de investigar a presença da Sociologia no IFRJ em particular, e nos IFET's em geral, são possíveis.

⁷⁵ Junto com a disciplina.

Entretanto, o que se construiu nesse trabalho de pesquisa buscou oferecer um contributo para os debates curriculares e para o Ensino de Sociologia, na medida em que buscou basear nos referenciais teóricos-metodológicos de Ivor Goodson, um autor que discutiu exaustivamente o que currículo, como ele se materializa e quais são suas implicações políticas. Goodson (1995,1997, 2001) também abordou sob um enfoque histórico, as disciplinas escolares. Sua abordagem, ao considerar os aspectos culturais, sociais, políticos e culturais do currículo, a simultaneidade existente entre o currículo prescrito e o currículo praticado, forneceram elementos que se tornaram o fio condutor desse trabalho.

Da mesma forma, fundamentaram este trabalho de pesquisa o debate que o autor inglês produziu sobre as disciplinas escolares e as disputas que as envolvem, sua percepção de que elas são reflexo de demandas sociais e efeitos de diversos interesses, nem sempre convergentes (GOODSON, 1995, 1997, 2001, 2007). Tais considerações permitiram que a análise a respeito da Sociologia escolar no IFRJ ocorresse a partir de uma perspectiva não apenas descritiva, mas problematizadora das tensões e dos jogos de poder que foram estabelecidos ao longo dessa reinstitucionalização da disciplina escolar provocada pela legislação de 2008.

A sociologia é oferecida como componente curricular nos cursos técnicos integrados do IFRJ desde 2001⁷⁶. Mas até 2011, quando o IFRJ começa a se adequar à Lei 11.684/2008, a realidade da disciplina era marcada pelo isolamento dos docentes. Romeiro e Silva (2012) observaram que não era incomum que outros docentes lecionassem a matéria escolar, à semelhança do que acontecia na rede estadual do Rio de Janeiro. Evidentemente, nessa fase também havia tensões e disputas, que passava pela questão das contratações de professores, pela composição da grade de horário, mas elas se davam em patamar local.

A pesquisa mostrou que a nova fase da Sociologia no instituto federal após 2011, instaurada com sua presença integral nos cursos técnicos integrados, mobilizou os docentes por causa da revisão das matrizes curriculares e da elaboração das ementas da disciplina. Isso possibilitou a articulação da comunidade disciplinar em formação,

⁷⁶ Até 2007, apenas professores substitutos a lecionavam, quando chegou à instituição o primeiro professor efetivo de Sociologia. Em 2008 chegaram mais dois professores para atuar nos novos campi abertos abertos com a nova legislação sobre os institutos federais. Até 2011, apenas 4 professores efetivos da disciplina atuavam na instituição.

reforçada com a chegada de uma grande quantidade de docentes, provocada pela adequação à legislação. Naquele momento se iniciou uma nova institucionalização da Sociologia, cuja afirmação passou a ocorrer articulada entre demandas e disputas locais, ao nível de cada campus do IFRJ, mas também em escala macro institucional, em diálogo com reitores e pró-reitores⁷⁷.

Nesse sentido, ficou evidente algo já descrito por Goodson (1997), O autor inglês afirmara que padrões de estabilidade e de mudança se refletem no currículo escrito que é alterado conforme surgem demandas sociais, e conforme acontecem as práticas curriculares dos docentes. Isso reinstaurou uma tradição da Sociologia escolar no IFRJ, mas que se coloca em permanente deslocamento, na medida em que ela se reinventa seja através dos conteúdos revisitados quando as ementas foram revistas em 2014, seja pelo território constituído com os estudantes. Isso tudo apareceu nas entrevistas com os interlocutores na medida em que eles relataram as dificuldades e as conquistas da comunidade disciplinar.

Os depoimentos dados pelos interlocutores durante as entrevistas também problematizaram a respeito da consolidação e da continuidade da presença da Sociologia como disciplina no IFRJ. Os docentes entrevistados manifestaram preocupação com a Sociologia, uma vez que todo o arcabouço legal que garantia a presença da matéria escolar se desfez com a reforma do Ensino Médio, em 2017. Se isso trouxe uma insegurança aos docentes por causa do próprio histórico de intermitência da Sociologia na escola básica, como apontava Sarandy (2012), por outro lado a resolução 11/2018 aprovada pelo Conselho Superior do IFRJ havia aprovado a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Sociologia no âmbito dos cursos técnicos integrados⁷⁸.

Além disso, professores da disciplina fazem parte do corpo docente da instituição e, sendo servidores públicos estatutários, não podem simplesmente ser dispensados de suas funções. Ao mesmo tempo, a Sociologia escolar foi, ao fim e ao cabo, inserida na rotina institucional do IFRJ tão logo as matrizes curriculares tiveram seus processos concluídos. Isso fez, de acordo com os interlocutores, com que boa parte dos docentes se voltassem para suas tarefas locais, o que provocou certa desmobilização da

⁷⁷ Entre 2001 e o presente momento O IFRJ passou por três gestões diferentes.

⁷⁸ Filosofia, Artes e Educação Física, também afetadas pela Lei nº 13415/2017 (Reforma do Ensino Médio) foram contempladas pela mesma resolução.

comunidade disciplinar em relação as questões institucionais. Contudo, o Conselho Superior da instituição garantiu recentemente a obrigatoriedade da oferta da Sociologia e que nenhuma disciplina mais fosse oferecida com carga horária inferior a dois tempos semanais.

Novamente nos deparamos com situações que podem ser analisadas a luz do substrato teórico de Ivor Goodson (1997) quando tratou dos padrões de estabilidade e de mudança das disciplinas escolares, indicando que eles se interpenetram, gerando essa situação ambivalente. Há incertezas quanto à manutenção do componente curricular, mas ao mesmo tempo ele está inserido na rotina da instituição. Ou seja, há uma estabilidade permanentemente sujeita a mudanças.

Durante os depoimentos dos docentes ficou evidente uma outra questão: A seleção de conteúdos e os usos dos autores clássicos sofreu um deslocamento no que diz respeito ao problema da pesquisa. Inicialmente se supôs que essa questão dos usos dos autores basilares da Sociologia científica fossem uma questão em si mesmo importante para o debate da presença da Sociologia escolar no Ensino Médio e no IFRJ, e que isso talvez pudesse indicar certa orientação curricular.

O que o desenvolvimento da pesquisa, a literatura usada e as entrevistas demonstraram é que a importância da mobilização dos autores clássicos como conteúdos escolares se insere em uma perspectiva mais ampla. Isso passa pela legitimação da matéria escolar, dentro daquela articulação que Goodson (1997) afirmava existir entre finalidades pedagógicas e finalidades acadêmicas constitutivas das disciplinas escolares. Assim, a seleção de conteúdos disciplinares realizada pelos professores impactou a aceitação dos estudantes. Ao mesmo tempo, foi instrumento de legitimação da disciplina na medida em que buscou valorizar os aspectos científicos da disciplina escolar.

A questão da presença dos autores clássicos na Sociologia escolar, importantes como substrato teórico da disciplina escolar, está associada a outros fatores. Estes não estão apenas relacionados às questões estritamente vinculadas aos conteúdos do ensino, mas também a elementos sócio-políticos. Fazem parte das disputas curriculares que envolvem as comunidades disciplinares.

Assim, embora os interlocutores tenham o entendimento que as disputas curriculares em torno da Sociologia escolar foram se reduzindo ao longo do processo, sua consolidação não é permanente, sobretudo em função de fatores externos ao IFRJ. Nesse

caso, os elementos políticos, os interesses que estão colocados para além das questões escolares específicas do IFRJ interferem no currículo, modificando-o e afetando padrões de estabilidade (GOODSON, 1997). Vale trazer a advertência feita por Goodson (2001), quando se debatiam mudanças curriculares no sistema inglês:

O ponto que gostaria de levantar é que a escolha do momento de mudança no currículo deve ser avaliada de perto. Esta é uma lição elementar das histórias da educação. Atualmente, a escolha do momento para iniciativas de mudança é extremamente problemática(...). (Goodson, 2001, p. 124)

Essa ponderação do autor é válida para o momento atual do Brasil, sobretudo quando a relacionamos às mudanças nas políticas públicas em Educação ocorridas no Brasil nos últimos dois anos. Principalmente a partir da Reforma do Ensino Médio e das eleições presidenciais de 2018. A primeira, ao desfazer a legislação que tornava obrigatória a presença da Sociologia no Ensino Médio, demonstra estreitar os horizontes do debate sobre o papel social da educação, como se cortar disciplinas ou não fosse resolver questões de ordem mais abrangente.

Com as eleições de 2018, e o começo do governo Bolsonaro, o que se verifica é que possíveis riscos a este ou aquele componente curricular estão inscritos em um fenômeno mais amplo. Seus efeitos políticos e curriculares são imprevisíveis não apenas para a Sociologia escolar ou para o IFRJ, mas para toda a rede federal de educação básica e tecnológica. Mais até, para toda a educação pública brasileira em nível federal. O recente anúncio de cortes⁷⁹ de verbas para as universidades públicas federais e para os IFET's demonstram isso. A necessidade de sobrevivência das próprias instituições de ensino técnico talvez possam fazer arrefecer as disputas curriculares internas e articular as comunidades disciplinares em torno de questões mais globais.

Finalmente, todos esses elementos fazem parte dos mecanismos que envolvem a produção do currículo. Mais que um artefato social (GOODSON, 1995), o currículo é uma síntese de interesses dos mais variados matizes, de concepções de educação nem sempre convergentes. Enfim, o currículo é uma expressão da vida humana, sincretismo de nossas existências.

⁷⁹ Cf em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/30/mec-diz-que-bloqueio-de-30percent-na-verba-vale-para-todas-as-universidades-e-institutos-federais.ghtml>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALEXANDER, Jeffrey. A importância dos clássicos. In: Giddens, Anthony. & Turner, Jonathan. (Orgs.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

ANJOS, Bruna Lucila - **Sociologia no Ensino Médio: Uma análise comparada de propostas curriculares**. 149 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

_____. Sociologia no Ensino Médio: os discursos presentes nos documentos curriculares nacionais. In: FRAGA, Alexandre Barbosa e MAÇAIRA, Júlia Polessa. **Saberes e Práticas do Ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autobiografia, 2018.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, Nov. 2003.

BOBBIO, Norberto. **Teoría general de la política**. Madrid: Editorial Trotta S.A., 2003

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**. Florianópolis, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>> Acesso em: 20 Mai. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 4024**, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 5692**, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Resolução nº 6/1986**. Brasília, 1986.

_____. **Lei nº 9394**, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei 9649**, Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras Providências. Brasília, 1998

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.178-B/1997**, Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Inclui no currículo do ensino médio a Filosofia e Sociologia, como disciplinas obrigatórias.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. 75p. (Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias)

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, pp. 101-133, 2006.

_____. **Lei nº 11.161,** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 2005.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 22/2008,** consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, 2008a.

_____. **Lei nº 11.684,** 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. Brasília, 2008b.

_____. **Lei nº 11.892,** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008c.

_____. **Lei nº 13.005,** aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB. 2015.

_____. **Lei nº 13.415,** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2017.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no Ensino Médio do Brasil. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). **Sociologia em debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio.** Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990. p. 177-229

CHEVALLARD, Y. **La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. República - Educação – Cidadania: Tensões e Conflitos. **Cadernos de História da Educação.** v. 9, n. 1. p. 31-43. Jan./Jun. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara: Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Mariza Vorraber (org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª Ed: Rio de Janeiro, DP&A: 2002.

DANTAS, Jéferson Silveira. O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das Ciências Humanas. *Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. 2018 - Ano XXVIII nº 61. p. 106-115. Jan.-Jun. 2018.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no brasil**. 2002.160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. Protagonismo de sujeitos e grupos nas políticas curriculares. **Revista Periferia**. v. 4, n. 1 p. 101-117. Jan./Jul. 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 24, p. 213-225, Dec. 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Mai. 2018.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ESPINDULA, Miriam; LEITE, Janete de Carvalho Pessoa; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória Histórica da década de 90. *Espaço do Currículo*, v.5, n.1, pp.103-108, Jun./Dez. 2012.

FERREIRA, Marcia Serra. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: 1960-1970. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , n. 45, p. 127-144, Jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01026982007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Jan. 2019

FERREIRA, Marcia Serra; GOMES, Maria Margarida; LOPES, Alice Casimiro. Trajetória histórica da disciplina escolar ciências no colégio e aplicação da UFRJ (1949-1968). **Pro-Posições**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 9-26, mar. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644008/11457>>. Acesso em: 16 Mai. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

GALDINO, Marcelo Sales. **O ensino de Sociologia: entre o currículo prescrito e o real**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, Recife, 2015.

GUELF, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. 2001. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**. Porto Alegre (RS), n. 2, 1990. p. 230-254.

_____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A construção social do currículo**. Lisboa – Portugal: Educa, 1997.

_____. A crise da mudança curricular: Algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 2001. 2ª Ed.

_____. **O Currículo em mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. p. 241-252.

GOUVEIA, Aparecida Joly. As Ciências Sociais e a pesquisa sobre Educação. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 71-79, Jun/1989

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre ensino de sociologia na educação básica. **BIB**, São Paulo, nº 74, p. 43-59 – jul/2014.

HOBBSAWN, Eric. A invenção das Tradições. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

JAEHN, Lisete e FERREIRA, Márcia Serra. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set./Dez. 2012.

JAEHN, Lizete. O pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: controle e regulação Social. In: **Espaço do currículo**, v.4, n.2, pp.114-124, Set 2011 a Mar 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990

LAYTON, David. **Science for the People – the Origins of the School Science Curriculum in England**. London: George Allen & Unwin Ltd, 1973.

LIMA, Rogério Luiz; OLIVEIRA, Fátima Ivonne. – Tecendo redes e construindo conhecimentos: caminhos para o ensino de Sociologia na Educação Básica. **Saberes em Perspectiva**, v. 4, p. 165-182, 2014a. Jan./Abr. 2014. Disponível em <<http://www.saberesemperspectiva.com.br>> Acesso em 13 Fev. 2018

LOPES, Alice Casimiro. - **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização**. **Educação**

e **Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400 399. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 13 Fev. 2018

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO; Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação e sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

MACEDO, Elisabeth.; SOUZA, Maria Inês Marcondes; TURA, Maria Luíza. Parâmetros Curriculares Nacionais: Uma análise dos conceitos cidadania, qualidade e diversidade cultural. **Educação em Questão**, Natal, v. 8/9, n.2/1, p. 59-81, 1999. Jul./Dez. 1998 – Jan/Jun. 1999

MANFREDI. Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

MORAES, Amaury César; TOMAZI, Néelson Dácio; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-Sociologia. Brasília: MEC-SEB, 2006

MORAES, Amaury César e TAKAGI, Cassiani Tiemi. Um olhar sobre o ensino de sociologia: Pesquisa e ensino. **Mediações**, Londrina. v. 12, n. 1, p. 93-112, Jan/Jun. 2007.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 88-107, Ago. 2005.

_____. **Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio**: formação ou exclusão da cidadania e da crítica? 222 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2003.

OLIVEIRA, Amurabi. O currículo de sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.355-366, Mai./Ago. 2013.

OLIVEIRA, Dalta Motta. **A prática pedagógica dos professores de sociologia**: entre a teoria e a prática. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A sociologia e as tensões sociais, epistemológicas e culturais da escola. In: FIGUEIREDO, André Videira.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes.; PINTO, Nalayne Mendonça (org). **Sociologia na Sala de Aula**: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p. 67-82.

PERRUSO, Marco Antônio e PINTO, Nalayne Mendonça. Sobre a Sociologia no Ensino Médio e uma experiência de licenciatura em Ciências Sociais. In: FIGUEIREDO, André Videira.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes.; PINTO, Nalayne Mendonça (org). **Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p.191-212.

QUINTANEIRO, Tânia.; OLIVEIRA, Maria Lígia.; BARBOSA, Márcia Gardênia Monteiro de Oliveira, **Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim, Weber**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ROMEIRO, Julieta Ferreira; SILVA, Katia Correia. O desafio da institucionalização da sociologia no Ensino Técnico Integrado: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. In: FIGUEIREDO, André Videira.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes.; PINTO, Nalayne Mendonça (org). **Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p.175-190.

SANTOS, Mario Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 174fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

_____. **Quadro de teses e dissertações do curso de especialização em Ensino de Sociologia**. Universidade de Brasília, 2010 (mimeo)

SARANDY, Flávio. **A sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. 142 fl. Dissertação (mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004

_____. Ensino de Sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: FIGUEIREDO, André Videira.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes.; PINTO, Nalayne Mendonça (org). **Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p.47-72.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.

SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002)**. 312 fl. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Org.). **A Sociologia vai à Escola: História, Ensino e Docência**. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2009. p. 63-91.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo, FAPESP/ Autores Associados, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social?. **São Paulo Perspec.**, São Paulo , v. 14, n. 1, p. 03-11, Mar. 2000. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100002>. Acesso em 21/01/2019.

STEMPKOWSKI, Ivete Fátima. **A influência social na construção do conhecimento: a formação dos currículos de sociologia no ensino médio**. 161 fl. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VALLA, Daniela Fabrini et al . Disciplina escolar Ciências: inovações curriculares nos anos de 1950-1970. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru , v. 20, n. 2, p. 377-391, 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000200377&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Abr. 2018.

VIANA, Iêda. O ensino de história na ditadura civil-militar com a institucionalização dos estudos sociais. In: **Plural**, USP, São Paulo, v.21.1, p. 9-30, 2014.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48, p. 609-623, Set/Dez. 2011.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100003&script=sci_abstract&tlng=es> Acesso em: 22/01/2019

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dissertação de Jorge Alexandre Oliveira Alves

Obs: A entrevista semiestruturada terá três partes: Na primeira delas, procurarei saber como se deu a inserção desse professor na Instituição e suas impressões iniciais do Ensino de Sociologia na Instituição. Na segunda parte pautarei a conversa em torno a implementação da Sociologia em todos os semestres dos cursos técnicos integrados do IFRJ, e do processo de organização curricular da Sociologia. Finalmente, na terceira parte a entrevista será direcionada na prática docente do entrevistado e como ele mobiliza os autores clássicos do pensamento sociológico

Bloco I

1. Trazer dados do entrevistado sobre sua trajetória na instituição: quando chegou, onde lecionou se já havia trabalhado antes no IFRJ (Prof substituto)
2. Investigar o que ele pensa a respeito do ensino de Sociologia e a situação do IFRJ
3. Verificar como ele entende os professores de Sociologia do IFRJ: se os entende como um Grupo organizado e articulado, se isso sofreu variações ao longo do tempo.

Bloco II

4. Inferir como o docente acompanhou a implementação da Sociologia e da Ementa de Sociologia no IFRJ.
5. Perguntar ao professor foi a participação dos professores de um modo geral e a dele no processo de elaboração das ementas de Sociologia.
6. Saber junto ao professor se ele se envolveu diretamente nesse processo e quais foram as razões para tanto.
7. No caso do professor não ter participado, perguntar por ser mais novo na casa, como foi receber a ementa? Como foi apresentada?
8. Fazer o docente expor uma reflexão sobre tema, analisando esse processo;
9. Investigar qual a posição do professor sobre o processo de construção das ementas de sociologia, verificando se ele sabe ou esteve inserido na seleção e na organização dos

conteúdos, bem como foi o debate a respeito das temáticas que foram incluídas nas listas de conteúdos.

10. Perguntar ao docente onde ele identifica os autores clássicos do pensamento sociológico na ementa, como eles perpassam a proposta curricular da sociologia.

Bloco III:

11. Procurar ver junto ao docente de que formas ele mobiliza a ementa em sala de aula. Se ele traz ou não outros elementos que não estão presentes na sala para as suas aulas e as razões pelas quais ele faz isso

12. Solicitar que o docente apresente exemplos concretos das suas atividades em sala (atividades, avaliações), envolvendo os autores clássicos

13. Procurar saber que estratégias e recursos são por ele usados com mais frequência em sala de aula.

14. Inferir se o professor dialoga com outros colegas sobre a aplicação da ementa em sala de aula. Se esse diálogo ocorre com colegas do próprio campus ou de outros campi.

15. Buscar saber do docente a importância atribuída por ele ao uso dos autores clássicos na sala de aula.

16. Procurar saber do docente se ele enxerga alguma relação entre a abordagem dos autores clássicos em sala de aula e a consolidação da Sociologia como disciplina escolar.

ANEXO B – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1: Andreia – Campus Maracanã (28/12/2018).

Eu queria saber um pouco da sua trajetória no IFRJ, quando você chegou, onde você trabalhou, se você antes de ser efetiva foi professora substituta.

Então, a gente estudou junto na UERJ e quando eu saí da UERJ eu emendei o mestrado e fazendo mestrado eu trabalhava em uma outra coisa que não tinha nada a ver com magistério e nem com a sociologia. Ao terminar o mestrado eu comecei a pensar em dar aula, tendo a formação fiz a licenciatura, pedi mais um tempo na UERJ pra complementar a licenciatura e aí fiz concurso pro Estado e também comecei a dar aula numa escola particular. Fui uma das primeiras professoras do Ponto de Ensino que agora é PENSI, chamam de PENSI, até fui coordenadora da sociologia lá quando implementou a sociologia, virou obrigatório, estava há um tempo já no estado desde 2006 e aí em 2007, 2008 eu comecei a dar aula no Ponto de Ensino, então eu fiz o concurso em 2005 pro magistério no mestrado, fui chamada em 2006 e depois comecei a trabalhar no PENSI. Fiquei trabalhando no Estado e no particular. No final de 2008 eu fiz o concurso pro IF, mas antes disso eu fiz um concurso pro Pedro II porque trabalhei em 2005 e 2006 como substituta no Pedro II. Em 2004 e 2005 fui substituta no Estado e dava aula de Filosofia e sociologia porque professora de sociologia dá aula de Filosofia também, então 2004 e 2005 eu dei aula numa escola estadual, em 2005 e 2006 eu fui substituta no Pedro II aí fiquei concomitante no Estado e no Pedro II durante um ano e aí fiz o concurso e passei pra efetiva no Estado e fiquei também concomitante no final do contrato no Pedro II em 2006 e iniciando como efetiva no Estado. No final de 2008 fiz concurso pro IF que ainda era o CEFETEC e fui chamada pra começar a trabalhar em fevereiro de 2009 e fiz o concurso pra trabalhar em Volta Redonda e não era pra ensino médio, era pra sociologia da educação, na época que eu entrei no instituto as licenciaturas tinham uma sociologia da educação.

Mas você entrou como EBTT?

O meu concurso foi pra EBTT, mas especificamente as perguntas, toda a prova foi voltada pra sociologia da educação, pro ensino superior e a ideia do diretor em Volta Redonda era que eu desse aula tanto na licenciatura quanto no ensino médio, mas aí depois eu acabei pedindo remoção e fui removida pro Campus Maracanã e lá eu trabalhei. Alguns semestres a gente vai fazendo um revezamento porque tem sociologia do trabalho em processos químicos, que era tecnólogo em processos químicos, então eu dei um tempo aula de sociologia do trabalho, mas hoje basicamente eu trabalho com turmas de ensino médio lá no campus Maracanã, então assim, eu entrei no magistério profissionalmente porque eu já tinha dado aula pros pequenininhos quando eu ainda não tinha feito... Mas eu comecei já com sociologia mesmo, tem alguns colegas que deram aula de história, Filosofia.

Você sempre deu aula de sociologia?

Sempre dei aula de sociologia.

O que você pensa do ensino de sociologia no Instituto Federal? Como você vê a nossa situação no IFRJ hoje ao longo dessa trajetória? Você pegou uma época em que a

sociologia não era obrigatório em todas as séries, então você participou desse processo todo.

Eu estava desde o início quando o pró-reitor que era o Armando Maia e ele fez uma reunião e apresentou essa... Que, na verdade era algo que nos beneficiaria no sentido que a gente teria um mercado maior pra professores porque a gente sabe que essa disciplina, tanto sociologia quanto Filosofia são disciplinas que tem realmente um mercado complicado pra entrar, pra trabalhar, aí a gente ficou satisfeito com essa possibilidade, a lei foi importante nesse sentido, mas foi um pouco meio que apresentado como um problema porque a gente teria que entrar em todos os períodos e tinha uma quantidade de professor pequena, aí várias possibilidades foram apresentadas, mas o Armando, a interpretação de como teria que ser implementada a sociologia no IF foi de que seriam as duas disciplinas deveriam ser ministradas em todos os períodos, do primeiro ao oitavo período. Foi cogitado fazer um revezamento, primeiro período Filosofia, segundo período sociologia, mas isso foi dito pelo Armando que pela interpretação da lei, pelo o que a lei apresentava não era possível, as duas disciplinas deveriam entrar em todos os períodos.

Atribui-se então ao Armando, uma leitura que ele fez?

Isso é uma coisa que a gente discute muito no grupo de sociologia. Eu entendo que, por exemplo, depois a gente vai tendo contato com outras formas de implementação da sociologia. Na Joaquim Venâncio que é a escola Fiocruz eles não tem em todos os períodos, eles fizeram um revezamento, então foi implementado de uma forma e aí eu não sei se não existe fiscalização porque deveria ter algum tipo de fiscalização pra orientar os gestores de que maneira deveria ter sido feita a implementação, mas em outras escolas não foi dessa forma, foi revezado, foi feito talvez de uma forma improvisada, não sei, mas pra gente foi um ganho no sentido que a gente ampliou bastante o número de professores, isso foi bom, mas também nos criou esse *modus operandi* da sociologia e da Filosofia onde a gente em cada período tem quatro, cinco, seis ementas pra lidar, então a gente precisa dar conta de muitos conteúdos, estar sempre preparando aulas diferentes. Por exemplo, no período passado eu trabalhei com o primeiro período, terceiro período, quinto período, que até foi uma quantidade menor, tive menos ementas, já no período que vem vou trabalhar com o sétimo, sexto, oitavo, primeiro e segundo.

São cinco ementas diferentes?

São cinco ementas diferentes. E o quarto.

Isso tem a ver com a carga horária da disciplina também.

Por exemplo, as disciplinas do quinto ao oitavo são de um tempo e ainda tem a situação dessa nova regulamentação, isso é uma discussão que eu sempre tenho desde que eu entrei nessa instituição, quando a gente coloca uma disciplina de um tempo ela fica uma disciplina meio fora dos parâmetros, dos padrões, tanto que na nova implementação não prevê disciplina de um tempo, isso faz com que, por exemplo, se a gente tem que ter vinte e quatro tempos de aula e a gente tem disciplina de um tempo a gente pode ter vinte e quatro turmas, então é praticamente desumano pra você ministrar tantas, acho que nunca aconteceu isso porque a gente sempre teve o cuidado de dialogar com a gestão nesse sentido que é realmente impossível trabalhar dessa maneira, mas a gente tem seis, sete ementas que também é um quantitativo muito grande.

Como é que você vê hoje os professores de sociologia da instituição como um coletivo? Se você entende esse grupo como um grupo que é organizado, articulado, se sofreu variações com o tempo, se isso é mais ou se é menos, se tem mais articulação local do que institucional.

Eu estou desde o início dessa implementação da sociologia e fui vendo o aumento do número de professores. No início eu acho que a gente por ter menos professores a gente conseguia ter um contato maior, hoje eu não sei se pelas demandas de cada campus e a gente vai se envolvendo com coordenação, vai se envolvendo com pesquisa, vai se envolvendo com uma série de atividades e eu acho que o coletivo que antes tinha mais força, não mais força, mas tinha mais comunicação, eu acho que hoje já perdeu um pouco, porque a gente teve uma imersão pra poder pensar como seriam inseridas essas disciplinas ao longo dos oito períodos. A proposta era que tivesse dois tempos no primeiro ano e o resto todo seria um tempo de aula e nós tivemos uma resistência forte, nós apresentamos as dificuldades de se trabalhar dessa maneira, nós sensibilizamos, nós professores de sociologia juntos com os de Filosofia, isso foi bacana também, a gente acaba sendo visto, pelo menos no campus Maracanã, não sei como é lá no campus Duque de Caxias, como um grupo de professores, os professores de sociologia e Filosofia, nós temos uma articulação e aí a gente é visto como um grupo único, então isso foi importante quando a gente foi fazer a negociação pra implementar, a proposta era um tempo no primeiro ano e o resto todo um tempo de aula, tanto pra sociologia quanto pra Filosofia e com a nossa articulação, a nossa resistência, nosso diálogo, nós conseguimos do primeiro ao quarto período dois tempos e do quinto ao oitavo um tempo de aula, então isso foi reflexo dessa coletividade desse grupo coeso, então a gente teve realmente conquistas por pensar no coletivo e o que eu acho que é um pouco diferente, eu vejo isso assim analisando, percebendo outras equipes, elas não se colocam como esse coletivo, a gente pode brigar, a gente brinca assim lá no Maracanã, a gente cai no pau entre a gente, mas fora aqui desse grupo as pessoas veem a gente como coeso, como unidos e eu acho que isso é muito importante, até porque eu acho que a nossa formação é muito pro coletivo, pra militância.

Você acha então que há uma diferença nesse sentido, na maneira como os professores se articulam localmente em relação às outras comunidades de professores de outras disciplinas?

Eu acho. Quando eu estava mais ativa no sindicato, porque depois eu parei, entrei com uma licença pra fazer o finalzinho do meu doutorado, eu fiquei um pouco afastada e agora eu estou retomando, me candidatei à coordenação das PMs porque lá no Maracanã tem coordenações separadas e tem uma coordenação dos primeiros períodos, do ciclo básico que é o primeiro e o segundo período. Eu me candidatei, vou entrar agora nesse novo ano como coordenadora, já fui coordenadora de humanas no Maracanã, então eu nas reuniões de coordenação percebia as brigas internas dos grupos de outras equipes acho que ficavam muito mais flagrantes do que de sociologia, óbvio que qualquer grupo vai ter desentendimento e eu acho que a gente também pensa muito em trabalhar não só o que é bom pra um, o que é bom pra todo o grupo.

São quantos lá no Maracanã?

De sociologia são seis e de Filosofia eram seis também, agora acho que são cinco. A Márcia, Felipe, Thiago, Érica, Rômulo e o Guilherme, agora a Érica está de licença fazendo pós-doutorado em Portugal e Tereza faleceu. Eu acho que uma das coisas que aconteceu nesses últimos tempos que eu percebo que a nossa coesão ficou um pouquinho

mais complicada, a gente está com um certo problema nessa articulação, a vaga da Tereza, por exemplo, não foi transformada em outra vaga de Filosofia, ela foi repassada pra outra equipe, não sei pra que foi e a gente meio que papou mosca, então estão com menos professores, aí tem uma história, uma professora de Realengo iria ser transferida pro Maracanã e ela dá aula só na graduação porque Realengo é só graduação, eu acho que existe um mito de que no Maracanã as pessoas não trabalham, existe uma coisa assim, no Maracanã é moleza, aí a professora viu a carga horária, são onze turmas de ensino médio que ela pegaria, aí ela ficou assim, “Poxa, estou há um tempão sem pegar ensino médio, vou esperar um pouco”, porque ela queria fazer uma troca, uma professora ir pra lá e ela vir pra cá pra ficar mais perto de casa, então as pessoas ficam assim, “Caramba é muita coisa” e realmente é muita coisa, onze turmas com ementas diversas é um desafio, inclusive pra que o aluno tenha atração pela disciplina, porque se você tem onze turmas com cinco, seis ementas diferentes, como fazer com que cada aula seja uma aula atrativa, que capte a atenção do aluno, que ele ache interessante, que ele ache que valha a pena, porque a gente corre o risco por não sermos uma disciplina consagrada de sermos considerado supérfluo, “perfumaria” e que os alunos acham que aquilo é bobagem e o que interessa mesmo é estudar química porque o que reprova é química e aí a gente cai naquela história de “nós não reprovamos”, eu não sou a favor da mesma política que eles adotam lá, cinco e meio reprovou, acabou, só na minha disciplina, não tenho essa visão, mas ao mesmo tempo não ter essa visão também nos torna uma disciplina que o aluno acaba achando que não precisa estudar, vai ser tranquilo.

Você já falou de consagração, uma disciplina consagrada. O que seria uma disciplina consagrada na sua concepção?

Por exemplo, a matemática, português, história nas humanas, são disciplinas que mesmo que o aluno ache que é uma disciplina chata, “pra quê que vou usar matemática”, mas aquela disciplina tem uma tradição na grade daquele curso e não se imagina aquele curso sem aquela disciplina, então ela é a disciplina que mesmo que o aluno não goste, não queira se dedicar, você pergunta a ele: “Você acha que tem que tirar matemática?”, “Não, eu odeio matemática, não vai servir pra nada”, “e sociologia?”, “pode ser, eu leio o jornal e aprendo”, parece que os alunos tem essa coisa que são autodidatas nessas disciplinas, “Eu olho na página do Facebook e aprendo”.

Você acompanhou esse processo de implementação da sociologia. Você seria capaz de falar um pouco sobre isso? Como se deu esse processo de implementação? Você falou que começa com o Armando e com o tempo teve a imersão, então foi esse o processo? Reunião com o Armando e depois teve a imersão? Teve uma fase transitória entre um modelo antigo e a sociologia em todos os semestres?

Teve. Os alunos tiveram que migrar pra uma nova grade, então fica concomitante a grade antiga com a grade nova, mas a maioria depois daquilo ficar como pré-requisito, ficar prendendo o aluno, eles todos vão migrando naturalmente pra grade nova. Quando eu entrei no Maracanã só tinha sociologia no quinto período e na farmácia tinha sociologia do trabalho no sexto, então a maioria dos cursos só tinha sociologia em um período e farmácia tinha sociologia do trabalho, então a gente tinha o quinto e o sexto, alguns alunos tinham um ano de sociologia e outros tinham só um período. A Filosofia tinha no primeiro e no segundo porque aí tinha a coisa da Filosofia, uma disciplina que eu acho até mais tradicional do que a sociologia, a Filosofia tem um olhar diferenciado e também acho que a Érica que era professora efetiva do campus participou dessa construção e ela acho que

brigou por um ano de Filosofia, ela estava participando e então ela fez questão de pelo menos um ano de Filosofia, então era o primeiro e segundo período de Filosofia e quinto e sexto de sociologia, sexto em alguns cursos. Quando veio a lei e aí foi preciso implementar em todos os períodos, o Armando fez uma reunião, apresentou a situação, perguntou, pediu pra gente refletir sobre a proposta e informou que a gente faria a imersão e que era importante os professores participarem. Então cada campus, foram quatro campi que tinham química, mandaram representantes.

Essa imersão era pro curso de química?

Era pro curso de química. Só foi feita no curso de química e depois isso gerou um problema também posterior, então só foi feito no curso de química, foi São Gonçalo, Nilópolis, Caxias e Maracanã, os quatro campi que mandaram professores. Nós fizemos lá o diálogo, nesse momento a geografia mudou pra poder entrar a sociologia, porque geografia eram quatro períodos direto, se não me engano, foi pra quatro tempos no terceiro ou no quarto período, não me lembro, depois você verifica como é a grade que eu já esqueci, mas ela saiu de um período pra poder acomodar a sociologia e a Filosofia, aí gerou problema também com alguns professores de geografia que não estavam na imersão.

Aí foi feita a modificação, foi construída a grade e esse período de transição, depois isso foi espelhado pros outros cursos, então foi feita imersão da Farmácia, do Meio Ambiente, da Biotecnologia e espelhou-se essa modificação pra todos os outros cursos.

Quer dizer, a química acabou inspirando o que aconteceu com os outros cursos.

E depois as pessoas começaram a reclamar, “A gente achou que a modificação era na química”, depois a gente pensou uma modificação pro Meio Ambiente, uma outra pra Farmácia e acabou que nós da sociologia e da Filosofia já prevíamos isso, vamos tentar ao máximo que a gente tem que fazer uma força grande, o máximo possível pra ter dois tempos porque isso vai ser espelhado pra todo mundo, a gente estava com essa visão e realmente foi o que aconteceu, todo mundo copiou a grade de química.

Você acha que esse processo gerou muita tensão com os professores das outras disciplinas?

Sim. Ainda teve uma outra situação: Nesse meio tempo que a gente estava para fazer a imersão, nós fomos chamados pela direção do Maracanã para apresentar a nossa proposta porque eles duvidavam que tivesse tanta matéria assim pra oito períodos. Eu e a Silvia, que é professora agora de São Gonçalo, construímos as ementas de oito períodos pra apresentar nessa reunião. Então principalmente os coordenadores e a direção era a Florinda, que era a professora vinda da equipe de química, assistiram a nossa apresentação. E alguns professores de outros campi também foram: o Philip que era de Nilópolis; a Tereza, que era de Caxias, estava presente; o Brame que era de Nilópolis também. E nós fomos apresentar essas oito ementas de Sociologia e a equipe de Filosofia também fez o mesmo nessa reunião.

Essas oito ementas foram aquelas primeiras que foram instituídas, todas tinham um padrão de formatação?

Essas ementas que eu e a Silvia pensamos pra apresentar pro Maracanã foram apresentadas na reunião do Maracanã, depois quando nós fomos à imersão nós sentamos

e fizemos até pensando nessas ementas primeiras, mas nós fizemos uma outra construção na imersão.

Então a ementa que eu recebi quando eu cheguei no instituto foi a da imersão que foi inspirada nessa pré-ementa que vocês apresentaram pra direção?

Porque eu estava presente, eu fiz também, a gente pensou.

Como você viu a participação dos outros professores de sociologia? Pelo o que estou vendo você foi protagonista um pouco nesse processo todo. Como se deu a participação dos outros professores dos outros campi?

No início eu acho que eu tinha uma relação muito próxima com esses professores dos outros campi, por exemplo, são Gonçalo era o Ricardo, Nilópolis o Brame e Caxias eu acho que foi o Marcelo que participou e o Marcelo, talvez por Caxias eu não ter tanta proximidade, mas eu tinha muita proximidade com o Ricardo e com o Brame, então eu acho que a gente realmente teve esse protagonismo e o Marcelo também, mas a minha proximidade era muito mais com o Brame e com o Ricardo. Então a gente conversava muito, a gente pensava muito, a gente tinha que traçar estratégias, realmente foi uma construção política que a gente fez, uma postura política dentro da instituição como são todas as posturas feitas, às vezes, até fico pensando, gente, isso não tem nada a ver com educação, isso aqui é política, parece que eu sou vereadora, você tem que vender a sua ideia e as pessoas comprarem.

Você acha que esse processo de elaboração de ementas tem a ver também um pouco com a legitimação da disciplina? Você está contando uma história muito interessante aí, quer dizer, a direção chama os professores de um campus pros professores provarem que precisam ter oito semestres.

“Será que tem conteúdo pra oito períodos”, né? A gente foi chamado porque as pessoas são leigas. Da mesma forma que eu não entendo nada de química e se me mostrarem cinquenta ementas de química eu não vou saber, eu acho até que foi uma preocupação, mas meio que um desafio, vamos colocar esse pessoal pra rebolar porque eles não vão ter material pra apresentar pra gente e nós apresentamos com muita competência, eu acho que com muita competência e de que forma a gente iria trabalhar, de que maneira que a gente tinha material didático, eles achavam que não existia livros de sociologia, a gente apresentou o material, então foi esse momento do convencimento e mostrar, “olha, a gente aqui vai falar sobre desigualdade social nesse semestre, esse aqui é importante a gente trabalhar com os clássicos”, a gente foi fazendo essas posturas pra mostrar que existia matéria e ao mesmo tempo a gente também, até na primeira reunião com o Armando a gente falava isso, o Armando também mencionou isso, nós não queremos cientistas sociais aqui, porque parecia que oito períodos de Sociologia a gente iria formar um monte de sociólogo e filósofo na instituição, porque são quatro anos e também essa preocupação de não ser algo tão maçante, tão pesado, porque eles não são, assim como eu acho que a química não é... A farmácia tem aluno que sai, mas o curso... E diz que fica um ano sem ver coisa nova na graduação porque já viu muita coisa no curso técnico, o que eu acho desnecessário e a gente não iria replicar esse tipo de conduta na sociologia e na Filosofia.

Depois que a ementa foi elaborada na imersão, como esse processo de implementação das ementas nos campi foi elaborado? Teve algum processo de supervisão? Vocês que elaboraram? Foi acompanhando esse processo com os

professores que foram chegando depois? Foi apenas apresentar a ementa e isso teve que ser aplicado?

Eu acho que a gente nunca trabalha assim, “isso tem que ser dessa maneira”, acho que a gente apresenta e eu acho que sempre o professor quando chega na instituição sem muita informação sobre o que vai trabalhar, apresentar as ementas era um bom começo pra eles se situarem, mas eu tenho clara certeza que as ementas são um caminho, uma diretriz, mas é de cada professor, por exemplo, o professor de primeiro período que trabalha com sistemas de antropologia, de cultura, ele faz muitas coisas, às vezes, do que ele gosta mais, ele está dentro do tema cultura, “mas eu prefiro trabalhar mais xenofobia”, eu acho que a gente não está muito amarrado nesse sentido de “tem que ser dessa maneira” como, por exemplo, era com o Pedro II.

Por que com o Pedro II era assim? Porque eles tinham uma prova única pra todas as unidades, então se você não trabalhasse muito, porque você trabalha, por exemplo, eu quero falar de alteridade, quero falar de etnocentrismo, quero falar de eurocentrismo, mas a prova quando for aplicada como uma prova única foi mais destacado preconceito, foi mais destacado genocídio e aí você trabalhou aquilo, mas você não deu tanta ênfase e quando o aluno vai fazer uma prova única ele fica perdido, então eu não tenho muita desenvoltura nesse tema, então a prova única amarra muito nesse sentido, pra não prejudicar o aluno também. Então lá no instituto como a gente não tem essa prova única, essa é a diferença pra mim pro Pedro II, eu consigo trabalhar os temas, mas eu posso focar, posso dar um destaque maior a uma coisa que eu me sinta mais à vontade, que eu acho mais legal, tem uma reportagem, um artigo muito legal sobre esse tema e eu vou pegar esse tema e vou trazer, isso traz também, aí é uma coisa que vou falar que é chato, mas tem aluno que reprova e às vezes eles falam, “professora é o mesmo tema, mas vocês trabalham de formas diferentes e não fica uma coisa monótona porque estou vendo a mesma coisa”, então a gente consegue colocar um pouco dos nossos gostos nas aulas, eu acho que as ementas não amarram o nosso trabalho e se amarrassem, pra mim seria uma coisa muito chata.

Onde você identifica de uma maneira mais forte na ementa os autores do pensamento clássico da sociologia? Você consegue situá-los em algum lugar? Na gestão passam toda a proposta? Eles se concentram mais em algum lugar pra você?

Eu acho que nos primeiros quatro períodos, depois eu acho que fica um pouquinho mais disciplinas de um tempo, mas eu acho que Marx, os alunos falam “vocês todos são Marxistas”, porque acaba a gente falando de desigualdade e falando de Marx, nesse primeiro período eu até fiz pra eles, quando eu trabalho antropologia nesse finalzinho eu falo do Durkheim pra falar da coisa do fato social, como a sociologia foi pensada, falo do Durkheim e no finalzinho falo um pouquinho do Marx. Aí eu fiz um glossário de ciências sociais pra eles os termos que, às vezes, eles vão confundindo e a gente trabalhou um pouquinho os termos de antropologia e da sociologia e a gente, lá no Maracanã pelo menos, no primeiro período a gente pega Marx e Durkheim pra falar do surgimento da sociologia, no segundo período a gente fala de ideologia e então fala também do Marx, tem na sociologia do trabalho e quando a gente faz estratificação social, pega Weber e pega os três clássicos. Então nos primeiros quatro períodos eu acho que os clássicos estão bem presentes.

Você falou de um glossário. Esse glossário é uma espécie de apostila? É um slide?

É uma folha que a gente vai colocando os termos, como se fosse um livro e eles vão tendo aquele glossário e você vê lá o que é eurocentrismo, o que é etnocentrismo e as definições, porque no final eram muitas palavras, muitos conceitos que eles faziam confusão e aí a gente acabou organizando num momento final pra fazer uma revisão, aí eu achei interessante fazer uma espécie de glossário mesmo.

Foi uma iniciativa sua então, ou você fez isso com algum outro professor do campus?

Não. Foi uma iniciativa minha. E uma outra coisa, eu tinha muito material, eu não separei pra você porque muita coisa eu fui me desfazendo aos poucos, mas o que acontece, como a gente trabalha por semestre é muito rápido, então o material às vezes fica um pouco obsoleto e você vai complementando com alguma coisa ou outra, mas eu achei mais interessante ter o livro didático como a base principal, aí eu vou caminhando pelos capítulos e vou só complementando. A gente que vem muito da coisa acadêmica, você ouve as aulas e anota, pega um texto, os alunos não, eles querem ter alguma coisa pra segurar, concreta, então o livro tem essa função, “mas o que eu vou estudar”, olha, está na página tal, então o livro acaba me dando uma base pra que ele tenha concentrado ali o material pra eles estudarem, eu dava a folhinha e ficava uma confusão danada, então o básico está no livro e, às vezes, vou trazendo algumas complementações pra eles entenderem melhor se eu achar que eles estão com alguma dúvida.

Então você acaba mobilizando um pouco a ementa através do livro didático, através desses glossários. Tem mais algum recurso que você usa além desse material?

Eu gosto muito de trabalhar com alguns slides, que eu passo alguma introdução de algum conceito, de algum tema, não sei se lá em Caxias tem aquele amarelão, a gente trabalha muito com aquele, pra gente é ótimo porque você passa filme, então tem períodos que tem alguns curtas que eu trabalho. Quando eu vou trabalhar sociologia do trabalho eu gosto de passar um pouquinho do Tempos Modernos, alguns já viram, mas muitos não viram, muitos não conhecem, algum curta sobre alguma temática, por exemplo, no início desse período eu trabalhei com o terceiro período e falei de mobilidade social, então tem alguns videozinhos sobre cotas, propaganda, às vezes, tem alguma propaganda interessante, eu baixo na internet e levo pra mobilizar. Eu trabalho com livro, algum material complementar que também não seja muito extenso porque eles não guardam, eles perdem tudo e com curta e algum trecho de filme que eu tenho separado num pendrive, eu usei muito tempo e agora nem estou usando muito aquele "História das coisas" que fala de consumismo.

Você tem um arsenal de materiais que você utiliza. Tem alguma coisa específica sobre algum autor clássico que você usa em sala de aula?

Específica não, nada muito que eu trabalhe de forma direta, o que eu acabo fazendo mesmo é usando o livro, eu até tinha algumas coisas quando eu falava de alienação, mas o livro já me permite, eu acho que ele tem um bom suporte pra sistemas mais básicos e a gente às vezes usa o livro dos professores do Pedro II, o "Sociologia em movimento", pra mim ele ajuda bastante e a parte dos clássicos eu acho que me ajuda, contempla o que eu preciso.

Sociologia em movimento que é o da editora Moderna né?

É.

Você costuma conversar com outros colegas lá do Maracanã ou de outros campi sobre a ementa, sobre a aplicação da ementa? Há um diálogo sistemático, informal? Tem troca de material?

A gente trocava muito material no início, essa é uma diferença que eu sinto hoje, quando a gente começou, acho que por que todo mundo estava inseguro, ainda estava na implementação, a gente trocava muito material, principalmente os professores do campus, do Maracanã, a gente tinha aquele Dropbox que a gente colocava um monte de material ali, ainda existe esse Dropbox e agora não, acho que a gente está mais seguro, já sabe mais ou menos o que é pra fazer naquele período e a gente tinha um GT de Sociologia e Filosofia que agora está um pouco apagado, mas nesse GT a gente fez muita coisa, trocou muito material, construiu ementas, construiu material pra gente se apoiar coletivamente nos diversos campi.

Você acha que essa questão da troca, do diálogo, do pensar a ementa estava associada ao momento que precisava consolidar a disciplina?

Eu acho que era isso, a gente estava inseguro, muita gente que eu percebi ali, alguns vinham do estado, outros não tinham muita experiência em sala de aula, então um ia apoiando o outro, tinha professor que nunca tinha trabalhado em ensino básico, tem professor lá que só trabalhava com graduação e aí foi trabalhar com ensino básico lá no Maracanã, então esse momento inicial foi um momento de troca mesmo, de apoio e aí já teve até professor, uma professora lá do campus de matemática, que a gente tem mobilizado muitos eventos no campus Maracanã, em Caxias também vocês fazem bastante, aí elas vão dando as discussões, o grupo das meninas, feminista, “ah tem uma propaganda muito bacana que eu vi que vocês trabalham com isso aqui”, me mandam por e-mail, então eu vejo que a gente hoje, no início a gente tinha essa insegurança, como é que a gente iria ser recebido, se apoiava muito, trocava muito material e hoje acho que a escola vê a gente como um grupo seguro, nós passamos essa segurança.

Você acha que isso fez com que a sociologia, essa segurança do professor e esse tempo, consolidou de alguma maneira a nossa presença na instituição?

Sim. A gente teve agora um evento lá no Maracanã sobre diversidade e uma aluna fez um poema que o título era: “Tire a mão da minha sociologia e da minha Filosofia” por conta da reforma do ensino médio que não é mais obrigatório, essa coisa toda e eles estão apreensivos de não ter mais a sociologia e a Filosofia.

Eles os alunos?

Os alunos. Os professores, uma coisa que eu acho que trouxe um pouco essa reflexão, foi a eleição desse ano porque começou a se ver que tudo aquilo que a gente achava que já estava muito consolidado como conceito, como questões até civilizatórias, “ah, é óbvio que o racismo está ultrapassado”, “É óbvio que os homens entendem que a mulher precisa ter o mesmo espaço na sociedade” e a gente está vendo que não é nada óbvio, eu pelo menos ficava fazendo essas falas na sala dos professores, falava pros meus colegas: “olha aí, a sociologia e a Filosofia não é tão óbvia assim, as discussões não estão tão consolidadas”, nós estamos ouvindo barbaridades e que um aluno nosso, fico muito orgulhosa quando tem aluno meu que é amigo no Facebook e compartilha coisas bacanas que nós discutimos em sala de aula, o aluno está fazendo Física em Itaocas, o menino é um físico e é um menino que debate sociologia com muita propriedade, então isso me deixa orgulhosa porque a gente dá o pontapé inicial, e aí “ah, doutrinação”, não é

doutrinação é um outro olhar, um outro lado dos debates que se você só está habituado a discutir um tema a partir de um prisma você nunca vai conseguir ter uma reflexão mais ampla sobre a temática, então você tem um lado que é a dialética que a gente fala, tem essa outra perspectiva que eles precisam pelo menos conhecer, então a sociologia e a Filosofia também tem esse papel de apresentar e aí quando você vê o olhar deles de deslumbramento, “nossa é mesmo, não tinha pensado por esse ângulo”, então eu fico muito orgulhosa e sei que a sociologia e a Filosofia tem um papel importante nesse desabrochar pra vida adulta desses meninos e meninas, de olhar determinadas temáticas por um outro prisma.

Você acha que os clássicos ajudam os meninos nisso?

Ajudam muito, eu tenho um aluno meu que eu dei aula em Volta Redonda e dava aula de Sociologia e Sociologia do Trabalho, aí ele ficava assim: “tem que saber isso mesmo?” aí ele me mandou um e-mail, nessa época não tinha nem Facebook, era mais por e-mail, ele me mandou um e-mail e falou assim: “Professora, eu estou trabalhando, agora tudo o que você falou faz sentido”, na teoria a gente trabalhou questões de exploração, alienação e ele ainda não tinha essa visão, aí depois que ele foi pra prática ele viu, “professora, faz muito sentido, a teoria que a gente discutiu, que a gente leu, agora entendo na prática”, então a teoria não pode ser desprezada, ela é importantíssima.

Como você vê essa abordagem dos autores clássicos e se você consegue estabelecer uma relação entre o fato de ter esses autores que a gente usa na sala de aula, Marx, Durkheim e Weber e a consolidação da disciplina, você acha que a presença desses autores no conteúdo escolar de alguma maneira ajuda pra disciplina ser respeitada, ser valorizada?

Eu acho que é fundamental pra gente discutir a sociologia como ciência, porque eles ficam muito querendo comprovações. Quando você tem um método pra apresentar, tem um método, não é opinião sua, não é falar o que vem à sua cabeça, então eu acho que os clássicos são essa concretude pra mostrar pro aluno que tem uma metodologia e aí, por exemplo, quando eu vou destrinchar pra eles como o método do Durkheim, pra pensar no impacto social e aí vou dando os exemplos de exterioridade, generalidade, coerção, faz sentido e é algo concreto que eles podem usar como um método pra você entender se aqui que você se depara na sociedade é um fato social ou é algo da natureza, dado pela natureza, então é uma metodologia que te ajuda a consolidar as ciências sociais, a sociologia como ciência, tanto quanto a matemática, quanto a química.

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA 2: Carlos – Campus Pinheiral (29/12/2018).

Queria que você começasse falando da sua trajetória na instituição. Quando é que você chega na instituição federal, se você já havia trabalhado antes como professor substituto na casa, se você além de Pinheiral trabalhou em algum outro campus.

Eu fiz o concurso no final de 2013 e entrei em 2014. Nessa mesma época tinha um concurso de substituto pro Maracanã que eu fiz também, só que como uma coisa ficou concomitante com a outra, o concurso de substituto com o concurso de efetivo, obviamente quando eu passei no de efetivo eu fui pra Pinheiral, mas já era professor antes do Estado, nunca tinha trabalhado no IFRJ e foi isso, fiz o concurso em 2013 e comecei em 2014 em Pinheiral mesmo.

Como você vê o ensino de Sociologia de uma maneira geral, mas também no IFRJ? Como você vê a situação da Sociologia no IFRJ atualmente? Tem alguma modificação em relação à tua chegada aqui? A coisa se modificou, se não se modificou?

Eu vejo o ensino de Sociologia como fundamental da educação básica, tanto que eu modifiquei minha carreira, até acadêmica, pro ensino de Sociologia, então é uma área que eu estudo cientificamente, que eu milito, eu faço parte dela intensamente, então pra mim a importância é total. Dentro do IFRJ eu vejo algumas diferenças referentes ao que eu tinha antes no Estado, principalmente que é o que eu tenho pra lecionar. Eu acho que são duas concepções de ensino de Sociologia que são completamente diferentes, eu acho que no Estado a gente tem uma preocupação com o tipo de ensino que é propedêutico mesmo, uma coisa bem focada pra ensino médio e informação no ensino médio e eu acho que a principal diferença que eu vi quando eu entrei no IFRJ é a adaptação que a gente tem que fazer aos cursos técnicos que a gente está inserido, então assim, eu tive que buscar coisas da Sociologia rural, por exemplo, lá em Pinheiral, porque tinha agropecuária, buscar coisas da Sociologia do Meio Ambiente, sociologia da informação, então eu acho que a principal diferença foi como a sociologia se adapta de alguma forma ou pode contribuir de alguma forma pra formação técnica dos meninos que estão nos cursos técnicos, então essa é a principal diferença, ter coisas adaptadas ou pensadas pros diferentes cursos, essa é a grande diferença do ensino de Sociologia nas diferentes escolaridades.

E institucionalmente? Como você vê a Sociologia dentro do quadro das disciplinas no IFRJ?

Eu vejo como uma disciplina que está sempre na disputa curricular num passo atrás frente às outras. Eu acho que Sociologia e Filosofia, especificamente essas duas disciplinas são vistas como disciplinas que podem ser cortadas, como disciplinas que sobrecarregam o currículo, acho que tem uma questão aí muito forte da obrigatoriedade da antiga lei de ter sociologia em todos os semestres, em todos os anos, sempre foi visto como problemática dentro do instituto, no meu campus a gente conseguiu dois tempos, mas a partir de uma batalha árdua nesse campo de argumento, “mais um tempo de sociologia e Filosofia?”, então eu vejo como disciplinas sempre atrás nessa batalha curricular, a gente sempre tem que justificar a nossa presença, justificar a nossa importância, justificar o porquê das disciplinas, nesse sentido que eu estava te respondendo anteriormente, com o que as disciplinas podem contribuir pros cursos, então a justificativa pra nossa presença nunca está pronta, tem que ser sempre formulada e reformulada pela gente constantemente.

O que você pensa a respeito da Sociologia dentro do quadro das disciplinas do IFRJ? Como você vê a situação dela? Você percebe modificações entre quando você chegou no instituto e atualmente?

Eu acho que o papel da Sociologia, a visão sobre a Sociologia é sempre uma visão disputada, então é aquilo que eu estava te falando, a gente tem sempre que colocar, justificar a presença da disciplina nos currículos do curso, no currículo da instituição. Eu vejo na Sociologia sempre uma batalha constante pela sua importância dentro dos currículos, dentro da instituição, a gente tem que sempre ficar justificando os sentidos que a disciplina tem dentro da instituição, dentro dos cursos, então a Sociologia como disciplina no IFRJ é sempre representada por uma luta constante pela sua presença, permanência, ensino, enfim. A diferença entre quando eu cheguei e como está agora, eu acho que dentro de uma perspectiva mais ampla, eu acho que continua a mesma coisa, acho que a nossa batalha pela disciplina nos diferentes campi continua sendo constante. No caso específico do campus Pinheiral a gente foi construindo aos poucos a luta pelas disciplinas a partir dos colegiados, então a gente conseguiu dois tempos pra Filosofia e Sociologia em Pinheiral, mas a partir dessa justificativa constante da importância das disciplinas, a importância da disciplina pro curso, a gente meio que estabeleceu uma tática de batalha nos colegiados, a gente foi lá, batalhava com os coordenadores, batalhava com os professores, contava voto, fazia documento sobre a importância das disciplinas, a gente fez um documento gigantesco pra provar a importância das disciplinas pros cursos. Engraçado que até uma vez eu levei esse documento que a gente produziu, eu imprimi uma cópia pra cada coordenador do campus pra gente colocar a questão dos dois tempos no colegiado, aí uma coordenadora virou: “Mas vou ter que ler isso tudo?”, um documento de quarenta páginas que a gente tinha feito, mas é isso, a gente tinha que ficar lutando pra gente conseguir os dois tempos lá, mas assim, entendo que no IFRJ toda a luta pelas disciplinas passa por essa constante justificativa da importância dela e que as pessoas entendem certa medida e certa medida não.

Por que vocês acham que as pessoas não entendem “em certa medida”?

Eu acho primeiro pela própria entrada da disciplina, lendo um pouco sobre o instituto, pela própria entrada das disciplinas no currículo, já entraram de maneira subalternizada no currículo por professores que não eram especialistas na área no primeiro momento, então é meio uma coisa que foi colocada pela força da lei, as disciplinas acho que não foram inseridas no instituto organicamente, elas foram uma mudança indesejada de currículo num determinado tempo a partir de 2008, então a gente tinha um currículo consolidado na instituição o que me parece, principalmente em torno dos cursos técnicos de química e a sociologia e a Filosofia são disciplinas que entraram por força da lei e meio que desarrumaram esse currículo “perfeitinho” que existia, então elas sofrem um pouco com essa resistência. Uma coisa que ajuda a gente em Pinheiral inclusive é não ter esse curso de química lá, facilita um pouco essa batalha da gente a justificar a importância da Sociologia, porque um curso de Meio Ambiente, por exemplo, é mais fácil do que num curso de química.

Você acha que isso tem a ver com uma tradição constituída ao longo da história do IFRJ e antes de escola técnica?

Sim. Eu acho que o campo das humanas, assim, teria que fazer um estudo mais aprofundado sobre o currículo ao longo do tempo, mas eu acho que o papel das Ciências Humanas na educação técnica é um lugar estranho, as pessoas não entendem o que as

Ciências Humanas estão fazendo lá de alguma forma, isso às vezes até os alunos se expressam e durante muito tempo os alunos puderam fazer só as disciplinas técnicas também, eu me lembro que sou morador da baixada e quando eu era adolescente eu ia bastante no campus Nilópolis, antes de ser o campus IFRJ Nilópolis, as pessoas se orgulhavam justamente por poder fazer uma formação de ensino médio, só que não ter as mesmas disciplinas, teoricamente a ideia de sair com uma profissão era muito forte. É uma profissão que não precisava necessariamente você aprender as mesmas coisas que eram aprendidas numa escola regular, então acho que a instituição é moldada a partir desse currículo que privilegia mais as disciplinas técnicas. Eu acho que isso precisa ser melhor investigado, mas eu acho que o poder que as disciplinas técnicas têm no currículo é muito forte, elas quase dão a cara da instituição, principalmente pros professores que ministram essas disciplinas.

Como você entende o coletivo de professores de Sociologia do IFRJ? Você os percebe como um grupo organizado, articulado ou não? Isso sofreu variações ao longo do tempo desde a sua chegada no instituto em 2014 pra agora? Como você percebe isso? Dá pra pensar esse coletivo como uma comunidade disciplinar? Uma comunidade epistêmica?

Então Jorge, eu acho que não. Eu vejo o nosso coletivo com bastantes reservas, principalmente porque eu acho que falta pra gente um conhecimento maior sobre nós mesmos. A gente já teve um momento que isso foi maior, isso foi melhor desde que eu entrei, acho que em 2014, 2015 eu tinha uma noção mais ou menos clara de quem a gente era, de como a gente era e como as pessoas pensavam mais ou menos. Tinha mais contato com a figura do Ricardo, a gente conversava mais e trocava mais, tinha um projeto interessante de integração, mas eu acho que isso nos últimos anos, enfim, pela crise do país, por outras lutas que a gente teve que encampar dentro do próprio instituto eu acho que a gente se conhece bem menos do que se conhecia. Por que eu estou falando de conhecimento? Porque eu acho que luta política num campus que são completamente diferentes, são de regiões diferentes, têm contextos políticos e conjunturas políticas diferentes, a gente precisa conhecer o posicionamento de um e do outro nesse sentido que eu estou falando de conhecimento.

Quando eu coloco uma ideia no grupo, por exemplo, já coloquei várias vezes e sinto que algumas coisas não tem eco, mas assim, eu fico em dúvida por que não tem eco, mas é justamente porque as pessoas não se sentem à vontade de embarcar numa ideia de alguém que elas não conhecem politicamente, eu acho que isso falta um pouco mais pra gente, um processo de imersão, um novo processo de imersão, acho que já teve antes de eu chegar, mas um novo processo de imersão pra que a gente se conheça, defina pautas de luta, eu acho que a gente de alguma forma sofreu um impacto muito grande da última pró reitoria, eu acho que você estava lá na reunião também, a gente tomou um soco ali e ficou meio nocauteado, a gente não conseguiu se organizar, a gente não conseguiu conversar de novo pra organizar o grupo. Eu acho que as reuniões que a gente teve sobre os currículos foram reuniões que a meu ver foram pouco produtivas também, a gente discutiu a organização do currículo, mas não o que de fato encenar no currículo. Tem uma parte, porque a organização de Pinheiral é um pouco diferente, teve uma parte que me incomodou bastante na divisão de semestres que é uma parte que ficou solta em o que a sociologia vai ensinar no último semestre do curso técnico, sabe? Esse tipo de coisa que a gente, a meu ver, não pode deixar falhas ou lugar pra ser cortado, a gente tem que apresentar um currículo forte, com ideias debatidas entre a gente, então eu acho que o

nosso coletivo de professores é muito frágil e eu acho que a gente não conseguiu integrar todos os professores também e eu acho isso problemático, mas assim, tem outras razões aí, tem professores com visão política que são completamente diferentes, enfim, mas eu acho que a gente tem que retomar esse coletivo, porque eu entendo que em algum momento ele foi um ator político relevante, ele incomodava as instâncias superiores, de alguma forma as pessoas esperavam um posicionamento da gente, tomavam algumas decisões a partir de posicionamentos do coletivo, então ao longo dos últimos quatro ou cinco anos a gente veio perdendo força, mas entendo que a gente deveria se organizar porque a instituição de alguma maneira a gente causava algum incômodo e isso é importante.

Como você via esse processo de implementação da Sociologia no IFRJ? Você chegou em 2014. Em que pé estava isso naquela época na sua perspectiva?

Na época que eu entrei eu senti que era uma coisa assim, até como eu fui recebido no campus era uma coisa assim: “Olha Vinícius, a gente discutiu aqui antes de você chegar, está definido que vai ser um tempo porque foi o que a gente conseguiu dentro da luta política que se estabeleceu”, fui meio recebido assim lá, não tinha mais como a gente ganhar mais nada, a gente tentou ao máximo e não conseguiu mais do que um tempo e mais do que essas ementas e esse currículo que está aí, então eu fui meio recebido assim. É importante destacar, eu acho que antes de eu estar lá, pouco antes de eu chegar no campus eu tinha uma professora que era a Julieta, então era praticamente a Julieta sozinha lutando num campus que é extremamente conservador, então assim, essa disputa curricular, apesar de ela ser uma pessoa que era até bem vista lá, as pessoas aceitavam as ideias pelo o que eu sei, era uma luta solitária, então esse currículo que eu chego lá e pego e aí já está a Fernanda, Débora também, que a gente pega o currículo que foi disputado pelo Gláucio na Filosofia e pela Julieta na Sociologia meio que isoladamente, meio que sozinhos e aí o que acontece com os professores que chegam é uma tentativa de rever isso meio que a todo custo, na marra mesmo, mas o que a gente pegou foi esse cenário, o que a gente conseguiu foi isso dentro da disputa curricular e era maio assim, quase “se conforme”, o que aconteceu diferente foi que a gente meio que não se conformou, mas era isso.

Conta um pouco como foi esse meio “não se conformar” e me tira uma dúvida, em Pinheiral só tem cursos de sistema anual né? Não tem nenhum curso semestral, correto?

Sim. Tem um curso semestral, mas não é de ensino médio. Esse “não se conformar” foi principalmente a partir de duas percepções, a primeira é que a gente não poderia dar aula de Filosofia e sociologia com um tempo, não dava mesmo, a gente tentou de quinze em quinze dias, de mês a mês, semestre por semestre, não dava e um outro ponto de indignação foi a quantidade de turmas que eu, Rafael, Fernanda e o Sérgio da Filosofia tínhamos um número de turmas muito maior que todo o resto do campus, a gente já chegou a pegar catorze turmas cada um, então uma das coisas que a gente quis lutar pelos dois tempos, novas contratações, novos concursos foi isso, foram esses dois fatores, a ideia de não ter uma sequência lógica de ensino, era impossível buscar isso, quando tinha feriado, por exemplo, eu que trabalho sempre quarta, quinta e sexta, às vezes passava um mês sem ver os alunos, porque a gente já revezava e tinha feriado e a questão do número exaustivo de turmas, então a gente resolveu travar essa batalha pra ter dois tempos e outros dois professores.

Você então foi muito envolvido nessa luta posterior. Qual foi o resultado disso? Em quanto tempo isso produziu algum efeito?

A gente ficou lá em 2014, 2015, acho que em dois anos a gente consegue mudar, no colegiado se abre a discussão sobre as grades curriculares dos cursos, a gente vê uma possibilidade de modificar de um pra dois tempos e a gente parte pra uma estratégia política mesmo, primeiro um constrangimento moral nessa questão das aulas e dos tempos, foi uma tática mesmo, “Por que a nossa disciplina tem um tempo”, “por que a nossa disciplina sobrecarrega os alunos”, “Por que mais um tempo de sociologia e Filosofia sobrecarrega e um de bovino de corte não sobrecarrega mais”, foi esse tipo de constrangimento mesmo moral dentro dos colegiados e luta política mesmo, quase campanha de partido mesmo, ir nos professores votantes daquele colegiado, conversar sobre, apresentar o documento e dialogar sobre a importância das disciplinas pra aquele curso, enfim, então a partir de 2016 a gente ganha e a partir de 2017 vem sendo implementado, então em 2017 os primeiros anos ganhou dois tempos e agora em 2018 os segundos anos e em 2019 agora vai ter a consolidação desse novo currículo com dois tempos no terceiro ano, então foi aumentando aos poucos, gradativamente e chegaram dois outros novos professores da disciplina.

Então hoje são quatro professores de Sociologia na casa?

Não. São três, eu, o Michel, Michelangelo do sindicato e a Aline que era uma professora de Resende e veio pra Pinheiral.

Se movimentaram dentro da instituição então?

Isso.

Chegaram quando?

O Michel entrou no final de 2017 quando já estava nas férias e a Aline eu acho que foi no começo desse ano, em março.

O campus Pinheiral então tem três professores? Bom você me dar essa informação que eu vou corrigir lá na história do IFRJ, achava que eram dois só.

Não. São três agora.

Você está falando um pouco desse histórico que tem uma mobilização muito grande. Você pensa que isso não contribuiu pra consolidar a sociologia no IFRJ, ou de forma específica lá em pinheiral? Como você vê isso? Você disse anteriormente que a sociologia não está consolidada no instituto, mas agora essa medida da implementação da Sociologia com dois tempos em Pinheiral, acho que saiu uma portaria do ano passado que garantiu o ensino de sociologia dentro do instituto. Esses elementos não seriam formas institucionais de consolidação da sociologia?

Te diria que sim, só que a questão é a conjuntura política que a gente está enfrentando. Quando a gente pegou os dois tempos lá em Pinheiral, a gente meio achava que, olha, agora toda a revisão de matriz que a gente tiver que enfrentar, a gente já enfrenta a partir dos dois tempos, a gente meio que já deu assim “ganhamos aqui uma batalha árdua e agora a gente só aceita discutir a partir disso”, mas eu não vejo como consolidado porque essa questão da disputa vai ser mais forte do que nunca nas próximas discussões de matrizes, então vão ressurgir esses argumentos de sobrecarga de aluno, de diminuição de

curso, eu acho que assim, a gente vai ter que remontar essa discussão porque eu acho que a luta da gente não é uma luta exatamente por tempo de aula e é uma luta pela construção da disciplina dentro da instituição, uma luta mais ampla e aí eu acho que aquela carta que a gente conseguiu aprovar no CONSUP garante a nossa presença, mas eu acho que ela não garante a nossa presença em alguns termos que pra mim são fundamentais, a presença em todos os cursos, todos os anos, então eu acho que isso é perigoso pra gente em termos de carga horária mesmo, assim, a gente está lá, mas a gente não consegue completar a carga horária do nosso campus, por exemplo, professor de sociologia e Filosofia vão ser aqueles que vão ficar nessa rede se precarizar que eu não sei se está tão distante assim, mas se a rede se precariza a gente vai ter que virar cidadão metropolitano né, a gente vai ter que dar aula, você em Caxias, eu em Pinheiral, Resende, enfim, pra gente conseguir completar essa carga horária vai ser algo extremamente difícil, então eu acho que a disciplina está presente, mas eu acho que consolidação, consolidar é muito mais do que estar só presente, eu acho que consolidar é estar presente com algumas condições, estar presente em todos os cursos, em todos os anos, em todos os campi, com dois tempos, consolidar é estar presente de maneira digna, eu acho que é isso, acho que é isso que falta pra gente. Só o fato de a gente ter que ficar fazendo essas disputas curriculares, só o fato da gente ter que ficar justificando o papel da nossa disciplina já mostra o quão não é digno a presença dela, ela existe, mas assim, se a gente tem que batalhar todo tempo pelas condições dela, ela não é uma presença digna, ela é uma presença fraturada, uma presença inconstante e uma presença sobretudo ameaçada, acho que esse é o problema.

Isso é um embate institucional, mas você vê isso também como um embate entre as comunidades disciplinares? É uma disputa também por posição dentro das grades curriculares? E se você percebe dessa forma, com quem a gente disputa?

Eu vejo essa disputa, principalmente com o campo das disciplinas técnicas, pela minha experiência em Pinheiral. Eu acho que o que a gente conseguiu, por exemplo, nos colegiados, foi conseguir mostrar aos professores das próprias disciplinas básicas o quanto era subalterno o lugar da Sociologia e da Filosofia. Então a gente tinha apoio do colega de Geografia, a gente tinha apoio do colega de História, a gente tinha apoio do colega de Português, a gente tinha apoio até dos colegas de química e matemática, mas a gente nunca conseguiu, nunca mesmo, apoio de professores de disciplinas específicas técnicas, então eu acho que são as pessoas que mais questionam a nossa presença, a nossa importância, veem a disciplina quase que como um sub conhecimento, essa é minha experiência dentro dessas disputas curriculares aí, eu acho que a galera das disciplinas do médio a gente consegue, apesar de problemas aqui e ali, a gente consegue estabelecer a nossa importância, agora, com o pessoal da disciplina técnica é difícil. A nossa disciplina a gente sempre pode arrumar, a gente sempre pode dar em menos tempo, sempre as disciplinas, aí eu coloco a Filosofia junto, sempre as disciplinas a serem flexibilizadas, enquanto as deles não, quanto mais tempo melhor.

Você falou um pouco até em tom crítico do processo de revisão das ementas que foram feitas em 2014 quando você estava chegando. Naquele momento como se deu a sua participação naquelas reuniões? Você já pegou a parte final do processo e como é que você viu a organização dessa seleção de conteúdos de uma maneira geral para além da crítica que você fez da parte final dos cursos?

Eu vi como um processo, até pelas distâncias que a gente tem, pelas poucas oportunidades que a gente tem de debater presencialmente, que eu acho que nesse caso de currículo e

ementa faz diferença ser presencial e pela internet eu acho que faz diferença, a gente ter que debater e ouvir as ideias, eu acho que foi um processo muito a toque de caixa mesmo, eu acho que essa é a minha principal crítica, eu acho que a gente deveria ter sentado melhor, discutido melhor o que colocar, o que tirar, de repente pensar em cada um trazer um pouco a realidade do seu campus em termos dos cursos que existem lá pra gente pensar um currículo que fosse um pouquinho mais adaptado aos cursos também.

Eu acho que, às vezes, pro estudante que está fazendo um curso de agropecuária e a gente não ter um tópico lá sobre agronegócio, por exemplo, eu acho que é ruim, então eu acho que essa discussão curricular que não é um negócio fácil de fazer pra fora, eu acho que a gente deveria ter feito internamente de uma forma um pouco mais cuidadosa e intensa, mas eu entendo que o instituto tem demandas que deveriam ser resolvidas naquele momento, então eu acho que aquele currículo que foi produzido, também foi produzido daquela maneira porque a gente precisava dar uma resposta rápida institucional e mostrar que as disciplinas tem um currículo consolidado e que foi discutido, mas eu acho que a gente deveria criar, primeiro refundar o grupo institucionalmente e segundo fazer como a gente faz nas matrizes dos cursos, rever esse currículo a cada três, quatro anos, acho que a gente deveria criar uma cultura de discussão de currículo, eu acho isso importante, rever essas disputas, eu acho que alguns lados cederem também, mas assim, minha função lá nesse currículo foi muito mais de observação porque eu estava chegando, então assim, o que eu fiz foi só apontar o que eu achava muito destoante, eu meio que me coloquei nessa postura, eu estou chegando e quero ver como o grupo funciona e só me colocava em coisas que me chamavam bastante atenção e uma dessas coisas foi aquilo que eu te falei na resposta anterior, no último semestre. Pelo o que eu vi o processo foi montado pensando todos os semestres dos cursos e aí no final chegou um momento assim: “ôpa”, a gente precisa preencher esse último semestre, isso foi uma coisa que me chamou muito a atenção naquela época e aí se colocou lá uma sociologia urbana, uma sociologia da juventude, algo assim que aí eu faço uma crítica, acho que a gente não pode dar mole com essas generalidades aí, acho que a gente precisa ter um currículo um pouquinho mais fechado, mas acho que é isso, a gente tem que criar uma cultura de currículo constante de discussão de currículo.

Não sei se você sabe que antes de 2014 havia um conjunto de ementas pra oito semestres que foram produzidos pelo curso de química numa imersão que aconteceu em Paulo de Frontin e que essas ementas foram base da elaboração das ementas dos outros cursos, 2014 foi uma revisão disso. Você chegou a ter acesso a essas ementas anteriores? Chegou a ver alguma coisa delas ou quando você chegou esse processo de revisão já estava tão adiantado que você só teve contato com o material novo?

Eu tive contato com o material antigo, mas pelo o que tinha no site, eu não soube nada da discussão, assim, tem várias lendas sobre essa imersão aí de Paulo de Frontin e como que foi a discussão sobre as disciplinas, mas o que eu vi, eu entrei meio na época que tinha a necessidade de produzir um novo, mas o que eu vi sobre esse antigo era o que basicamente estava no site e sobre a discussão eu só sei boatos de coisas que aconteceram.

Que boatos que você sabe?

O que eu sei é que teve uma tentativa de instrumentalização das disciplinas e pragmático aos temas, “a sociologia serve pra conhecer a realidade social” essas frases de efeito, então vamos colocar no currículo da sociologia, fazer questionário? Essa generalidade sabe? “Já me falaram também sobre isso em relação à Educação Física, “os alunos tem

que ter corpos bem condicionados pra fazer pesquisa de campo”, ou então” a educação física vai servir pra formar um aluno pra disciplina técnica”.

Essas obviamente não são falas dos professores das disciplinas, mas de gestores, coordenadores?

Exatamente. O que eu fiquei sabendo era isso, tentativa de instrumentalizar as disciplinas, a disciplina serve pra isso pro meu curso técnico, então vamos montar o currículo assim? Fazendo ela subserviente ao currículo de curso técnico?

Onde você identifica os autores clássicos do pensamento sociológico da ementa naquele material que foi adotado a partir de 2014? Aonde está mais forte? Em que momentos você vê esses autores do pensamento clássico?

Eu acho que o autor mais presente até pela forma que os institutos federais foram pensados, a própria disciplina foi pensada neles, eu acho que é o Marx, então assim, eu vejo principalmente o Marx lá na questão do trabalho muito fortemente, eu acho que faz parte da concepção dos cursos técnicos pensar, a formação do técnico, não sei se pro mercado de trabalho, mas pro mundo do trabalho, colocar assim de forma mais ampla e também na questão da desigualdade social, eu acho que o Marx é o autor mais presente. Os outros clássicos, Durkheim, Weber eu vejo pouco no currículo, eu acho que não tem quase presença dos autores clássicos, o que eu vejo lá são tentativas de trazer coisas contemporâneas, autores contemporâneos mais pro debate do que os próprios clássicos, então quando, por exemplo, a discussão de política, não vejo nenhum clássico lá exatamente e também não vejo concepção teórica ou metodológica dos clássicos lá, então assim, eu acho que o que está mais presente lá dentro, em termos teóricos e conceituais dentro do currículo é o Marx mesmo, acho que os outros não tanto.

Quando você vai abordar essas temáticas do programa de sociologia e que envolve autores clássicos, como é que você mobiliza esses autores? Que estratégias você adota? Você não tem nenhum material aí separado pra mostrar também não né?

Não. Mas eu posso te mandar depois. Como eu trabalho os clássicos é sempre a partir de contextualização e materialização, então assim, compreendo que são autores que pra gente faz muito sentido que a nossa profissão é essa, aprendê-los, mas pra um moleque de 14, 15, 16 anos talvez não seja o centro da existência dele, então a minha relação quando eu ensino os clássicos é sempre trazer as ideias principais dos clássicos, primeiro como eles compreendem a sociedade e tentar colocar essa compreensão da sociedade que cada um deles tem em questões práticas da sociedade, então, por exemplo, quando eu coloco lá Marx, Weber, Durkheim eu falo de cada um deles e a gente vai elegendo temas sociais, temas que estão na sociedade e vai tentando identificar juntos, construindo juntos como cada um daqueles autores veria aquele tema, então quando eu falo de clássicos eu tento sempre trazer a interpretação lá da sociologia compreensiva, do fato social, da questão da luta de classes, mas pra interpretação de temas contemporâneos. Então, por exemplo, como é que o Marx, Weber e Durkheim veriam o trabalho no século XXI? Eu faço sempre esse movimento, então a minha experiência com os clássicos é sempre tentar pegar um mecanismo de pensamento e compreensão da sociedade que eles trazem, de que maneira eles veem a sociedade, de que maneira eles veem a relação indivíduo e sociedade e como eles veem certos temas, como certos temas seriam operados naquelas chaves que eles tratam.

Mas numa aula concreta que recursos você utilizaria? Textos, filmes, música, como você pegaria numa aula sobre trabalho já que você falou, acredito que seja do segundo ano, como você pegaria pra fazer essa abordagem?

Geralmente, numa aula de clássicos eu estabeleço, tento trazer materiais sobre cada um, então assim, eu sempre trago ou um filme que tem a ver com Durkheim ou com Weber ou com Marx e tento, a partir da interpretação daquele vídeo, daquele filme trabalhar aquele autor, mas assim, quando eu tenho aulas temáticas sobre o tema é difícil de falar sobre o recurso que eu mobilizo porque eu tento trazer um monte de coisas, mas principalmente filmes mesmo, eu trabalho a partir de vídeos, coisas na prática dentro dessa perspectiva de materialização. Tem dois vídeos que eu trabalho bastante quando eu trabalho os clássicos, um é a abertura da olimpíada de Londres em 2012, eu acho que ajuda a mostra ali em dez minutos como a sociedade feudal se transformou na sociedade capitalista e aí eu uso isso como uma base pra pensar a interpretação dos clássicos sobre essa nova sociedade e um outro vídeo que eu utilizo bastante é um vídeo que é o décimo primeiro episódio da quarta temporada do Friends que é um episódio que o Ross arranja um emprego pra um outro amigo dentro do museu que ele trabalha e aí aparece de uma forma resumida os três autores da relação indivíduo-sociedade, então eu peço pra eles identificarem o que seria durkheimiano ali, o que ele fez com o amigo.

O Ross se não me engano é antropólogo?

É. Paleontólogo. Aí eu sempre utilizo esse vídeo pra eles pensarem a relação de classe social, a noção de indivíduo e sociedade, como é que um amigo vê o outro, enfim, aí eu tento meio que fazer uma brincadeira a partir desse vídeo pra eles identificarem o que tem de Durkheim ali, o que tem de Marx, o que tem de Weber ali e a gente vai aos poucos montando num quebra cabeça ali sobre as relações que são estabelecidas. Mas basicamente é isso, uma exposição sobre os autores e sobre as ideias deles, sobre as concepções de sociedade deles, eu acho que isso é o principal, dizer pra eles, olha, são três concepções que são completamente diferentes sobre a sociedade, mas não existe erro aqui, acho que isso é o principal, são diferentes formas de compreender a sociedade e todas elas aqui de alguma maneira são válidas e explicam aspectos sociais, por isso que esses caras são clássicos, mas aí depois dessa explicação um pouco mais geral de cada um tentar interpretar questões sociais a partir daquelas chaves interpretativas ali.

Você falou que identifica muito mais o Marx no currículo de Sociologia ou não nossa listagem de conteúdos. Tem alguma coisa especial que você atribua a essa presença maior do Marx?

Eu entendo fazer essa associação tanto pela formação da equipe de professores, que eu acho que é um pouco mais marxista mesmo, acho que a gente tem mais professores marxistas do que durkheimianos e weberianos na instituição, mas que se identificam com o marxismo, não sei se marxistas mesmo, mas eu acho que com a própria concepção dos institutos federais mesmo, acho que tem uma coisa gramsciana forte da formação do nosso instituto, coisa do Saviani também muito forte, do Frigotto, então eu acho que de alguma forma isso acaba entrando no currículo da sociologia principalmente fortemente, uma das coisas que eu aprendi em 2014 quando entrei é isso, a ideia da educação ativa do Gramsci, qual a ideia que está por trás da formação dos institutos federais, apesar da gente não ter talvez isso muito consolidado no nosso cotidiano, essa pressão de formação da instituição é muito forte, isso é a base da nossa instituição mesmo que as pessoas muitas vezes não se deem conta disso, mas é a nossa base formativa.

Você acha que isso está na base da formação dos institutos federais? Aquele projeto de 2008.

Sim.

Você procura conversar com outros colegas sobre a aplicação da ementa durante a sala de aula? Tem troca de material, não tem? Isso acontece mais com o pessoal lá de Pinheiral? Acontece com outros colegas do instituto federal? Como é esse processo?

Tem gradações nisso, eu já tive momentos que eu não tive troca nenhuma dentro do instituto, logo que eu cheguei e isso foi melhorando, acho que eu tenho um diálogo bom com outros professores, acho que contigo ou com o Ricardo, com o Brame também, tenho trocas muito boas em forma de currículo, ementa, o que faz e o que não faz, o que usa em termos de livros, estratégias, eu acho que eu tenho construído uma relação muito boa até por a gente estar bem próximo com o Michel lá no campus, acho que a gente roca bastante coisa que a gente vai fazer e coisas que não e com a galera do sul fluminense também, eu acho que a gente tem construído nos últimos tempos conexões muito legais, principalmente com a Flavia de Resende e com a Raquel em Volta Redonda, eu acho que a gente tem trocado bastante um pouco sobre qual é o papel da Sociologia nos Campi e o que os professores enfocam e o que é importante, então eu acho que isso variou ao longo do tempo que eu estou no instituto, mas ultimamente tenho estado bem legal, acho que estou dialogando mais do que eu dialoguei com os outros professores.

Como você vê a importância do uso dos autores clássicos na sala de aula? Você falou até que acha que eles estão pouco presentes. Qual é a importância que você atribui, se você vê isso e por quê?

Eu dou uma importância grande à presença dos autores clássicos na sociologia do ensino médio, mas a questão é que muitas vezes, a dificuldade que eu tenho e é a dificuldade que é um desafio pra gente enquanto disciplina é como a gente faz a mediação didática desses autores, por exemplo, eu fiz essa opção como te falei de fazer uma apreensão dos clássicos que fosse materializada e contextualizada e “ativa”, como é que os autores veriam a vida social no século XXI, como é que a gente pode trazer esses caras pro presente? Porque eu acho que é uma linha que atrai mais o aluno pra compreendê-los, porque pra mim a questão principal é como a sociedade funciona pra esses caras e como a gente pode interpretar a sociedade a partir do que eles nos dizem. É meio assim. Eu sempre vejo o contexto contextualizado, eu acho que essa é a chave pra mim pra dar aula no ensino médio, não consigo dar uma aula, sei lá, pegar o texto do clássico e dar a aula sobre o texto do clássico, eu acho que isso não faz sentido pro aluno do ensino médio, mas à medida que você mostra pra ele aquele conceito e aí trazendo do clássico obviamente, mas aquele conceito contextualizado, aquele conceito de forma ativa, aquilo, de alguma forma, mobiliza o cara pra pensar sobre a sociedade de formas diferentes, então assim, eu acho que o processo que a gente tem que tomar cuidado, e pra mim é o principal é como a gente faz essa mediação entre o texto do clássico e a teoria do clássico pra sala de aula. Muitas vezes e eu já dou aula de sociologia há um tempo, desde 2008, vai fazer 10 anos, já tive momentos de me pegar pensando, “será que isso daqui é sociologia?”, será que eu estou falando pro moleque o que é sociologia mesmo dentro daqueles canos clássicos? Não sei se é. Mas a beleza do desafio está nisso, como é que a gente faz uma sociologia que seja do ensino médio, mas que não seja uma sociologia infiel ao que foi dito por esses caras, então assim, eu vejo a importância dos clássicos como total, mas eu acho que uma

outra discussão que tem uma importância gigante é essa questão da mediação, ou seja, como os clássicos vão estar lá? Eu acho que não pode ser uma presença que pros jovens seja pesada. Eu acho que a questão é a mediação didática porque você não pode pegar uma coisa que foi escrita e formulada há dois séculos atrás e achar que você vai tornar aquilo automaticamente atrativo dentro de uma sala de aula pra um moleque do século XXI, estava falando nesse sentido. Por que eu opto por uma visão, uma abordagem que eu considero um pouco mais ativa? Por causa disso, eu acho que se a gente pega o clássico *in natura* e dá uma aula sobre clássicos pros moleques vai ser a aula mais chata de sociologia possível, embora pra gente seja ótima, como eu estava falando, eu acho que ler o autor tendo em mente o contexto dele de produção, eu acho que vale muito mais a pena focar na sala de aula no trabalhar do conceito. Como a gente pode trabalhar o conceito do que necessariamente teria aquele conceito necessariamente no contexto histórico que o autor formulou? Na verdade, eu acho que o desafio está nesse equilíbrio, não perder esse bonde da história do conceito, mas ao mesmo tempo dar o peso que a interpretação dele sobre a sociedade tem. O poder interpretativo da sociedade tem que estar mais presente eu acho.

Você percebe alguma relação entre a abordagem dos autores clássicos na sala de aula? O uso desses autores, o fato deles estarem na ementa e a consolidação da sociologia como disciplina escolar? Você acha que existe alguma relação aí?

Eu não sei, eu acho que essas coisas deveriam estar mais conectadas do que estão, na verdade, eu acho que a gente pensa muito mais em estratégias de ensino da sociologia dentro de um campo pedagógico, didático do que necessariamente na presença das discussões a partir de determinados autores, eu acho que o campo, hoje em dia, se move muito mais por uma questão de práticas do que necessariamente em função talvez da base dessas práticas. Você está me perguntando sobre a presença dos clássicos, quando eu vejo, por exemplo, como Durkheim, Weber e Marx aparecem nos livros didáticos eu acho superengraçado, porque o Weber parece um cara que pacifica uma disputa que existe entre o Marx e o Durkheim né, muito engraçado, o Weber é o cara que não é nem a favor do indivíduo e nem da sociedade, então o que é o Weber? Eu acho muito engraçado, acho que nesse sentido que a gente não pensa o que é sociológico no que a gente ensina, eu acho que a gente tem que tentar achar um espaço ali e ter a visão sobre o autor que não seja exaustivamente e detalhada, do autor clássico, mas ao mesmo tempo a gente não pode incorrer em algumas simplificações que são feitas, eu acho que a gente, de alguma maneira, tem que achar um caminho pra ensinar os clássicos que não seja exaustivo pro aluno e faça sentido sociológico ao mesmo tempo, isso é um desafio gigante, mas assim, esse é um dilema que eu já me coloquei várias vezes, como é não tornar isso aqui enfadonho e ao mesmo tempo como eu ensino isso aqui, então eu acho que esse caminho é o que eu tento achar, explicar e tentar trazer os conceitos, tentar concentrar ao entendimento dele, às vezes sou bem sucedido e outras não, mas entrar no entendimento desse aluno uma operação do conceito, como é que o conceito funciona na prática, como é que eu posso interpretar a sociedade a partir daqueles conceitos. Isso também tem um trauma meu do IFCS, da minha formação de IFCS que eu tive os autores clássicos e autores contemporâneos também, Bourdieu e o Elias como quase Sociólogos divinos, pessoas que receberam aqueles conceitos sendo médiuns, como uma coisa mágica, então o meu ensino de Sociologia é muito marcado por isso também, mostrar pro aluno que aquelas coisas ali foram feitas com um suor, um pouco isso também, os caras quiseram interpretar a sociedade, mas pra isso fizeram um esforço gigante, não é uma coisa simples

e vocês estão vendo aqui que a partir desse esforço teórico e metodológico deles conseguiram trazer três visões e três tipos de interpretação dos problemas sociais e da própria sociedade que são completamente diferentes, então isso aqui é um empreendimento nulo, intelectual que a gente não pode desprezar, então vamos tentar utilizar ele pra interpretar coisas que a gente está vendo, como é que a gente consegue interpretar as coisas que aparecem na nossa frente? Tem pelo menos três maneiras de interpretar essas coisas né? Vamos tentar entrar aqui?

Isso ajuda ou não a consolidar a sociologia?

Eu acho que ajuda, mas como eu estou te falando, desde não sejam só capítulos de livro, eu acho que ter a presença dos autores por ter presença dos autores clássicos eu acho que é péssimo. É melhor trabalhar, por exemplo, com os temas e trazer os autores clássicos a partir dos temas, mas uma vez que você traga os autores clássicos como maneiras de interpretar realidades sociais ou a vida social, eu acho mais interessante, então assim, só por ter obrigatoriamente um capítulo de clássicos ou a presença dos clássicos no currículo eu acho ruim, eu acho que a gente tem e pode ir muito além do que só a obrigatoriedade. Até no último ENSOC que a gente estava, aí lá na mesa a gente entrou nessa discussão também, eu acho que a gente poderia ter livros didáticos, isso também a gente pode pensar numa questão curricular um pouquinho mais livre, mais livros didáticos que fossem marxistas, weberianos, durkheimianos e que tratassem honestamente dos temas a partir desses autores. Eu acho que seria talvez um pouco mais honesto do que essa presença obrigatória que existe nos livros, os autores estão lá numa interpretação que depende do autor do livro didático também, eu acho que tem isso, aquilo que estava te falando ainda agora, o Weber na maioria dos livros didáticos que eu pego aparece como redentor ou, às vezes, aparece como o único sociólogo também, o que é problemático pra caramba, o cara que entrou no século XX e desbravou a sociologia, sabe? Então eu acho que presença por presença acho problemático, mas uma vez que a gente trabalhe os conceitos deles, não seja uma coisa plasmada, mas uma coisa dialogada e construída, eu acho que a presença dos clássicos é absolutamente fundamental, eles tem que estar.

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA 3: Bernardo – Campus Duque de Caxias (02/01/2019).

Como foi a sua história na UFRJ? Quando você chegou? Você sempre lecionou em Caxias? Você já tinha passado pela UFRJ alguma vez ou por alguma instituição federal?

Eu era, na verdade, professor do estado. Quando eu prestei o concurso pro IFRJ, o mesmo concurso que você, na nossa época a gente tentou o concurso pro IFRJ de Nilópolis, como eu fiquei em segundo lugar, o primeiro lugar foi pro IF de Nilópolis, eu recebi uma ligação me convocando pra ir lá pro campus de Duque de Caxias que foi aonde eu assumi, pra onde eu fui e estou lá desde 2012. A princípio quando eu cheguei lá não tinha nenhum professor de sociologia, se pegasse sociologia e Filosofia só tinha uma professora que era a professora Tereza, que depois eu soube que dava aula de sociologia também, então ela atuava nos dois campi, o que era comum também, a gente fazia isso no Estado né, no Estado eu cheguei a dar aula de Filosofia também, então assim, pra início de conversa a história é essa.

Quando eu entro lá, eu entro como professor 40 horas sem dedicação exclusiva, aí fiz o processo pra se transformar em dedicação exclusiva, aí tive que largar a matrícula que eu tinha no Estado e fiquei sendo exclusivamente professor da instituição.

O que você pensa a respeito do ensino de sociologia e a situação do ensino de sociologia dentro do instituto federal? Como você vê esse quadro a partir de tudo o que você vivenciou na instituição?

Especificamente pra formação dos alunos?

De uma maneira geral.

Eu acho interessante porque você tem a questão do ensino médio ali, então a formação dos alunos nessa parte de humanas, na parte de sociologia, eu acho fundamental porque faz com que esses alunos desenvolvam esse lado crítico, esse lado de tentar entender que sociedade é essa que eles estão, que mundo é esse que eles vivem, como é que esses tipos de relações sociais se dão nessa sociedade em que eles vivem, como é a relação deles com algumas coisas que funcionam dentro da sociedade como a família, religião, o mundo do trabalho, a sociedade como um todo, os grupos sociais, as relações com as novas tecnologias, então, eu acho que pra formação dos jovens é interessantíssimo por conta disso. Um outro aspecto interessante é a interdisciplinaridade com os colegas, acho interessante também essa troca com os colegas, não só das exatas, mas das humanas também, a gente percebeu o quanto é importante a formação técnica estar atrelada com essa formação humana e a gente ter a formação de um aluno técnico, mas com uma capacidade crítica, então acho isso importante e dentro da instituição federal de ensino técnico você ter um espaço reservado à humanidade, ciências sociais, que é a disciplina que vai tentar fazer uma leitura mais geral, não só dos cursos que ali estão, mas da instituição como um todo, qual a importância dessa instituição, porque é importante essa instituição estar inserida no lugar onde ela está, porque é importante você discutir as políticas educacionais, não só uma política local do curso, mas como essa rede federal está dentro desse sistema educacional, então acho que fazer essa discussão ali dentro é um ganho pra todo mundo.

Mas aí você está falando dessa discussão interna, não exatamente com os alunos? Produzir essa discussão com os outros professores das outras disciplinas?

Porque aí você falou pra eu falar de uma maneira geral, então eu comecei falando da importância da formação pro aluno e aí comecei a tentar falar da importância que tem para além da formação do aluno, que é essa preocupação da gente fazer uma discussão sobre política educacional, sobre a importância da rede federal, aí falei também do relacionamento com os colegas, dessa troca de conhecimento entre áreas.

Você vê isso como um atributo também da comunidade dos professores de sociologia?

Não é algo obrigatório que um professor tem que fazer, a grosso modo, a obrigação de um professor seria a obrigação do planejamento das suas aulas, o ambiente em sala de aula e a participação em reuniões dentro da instituição e ponto. Só que a gente sabe que temos uma preocupação além disso, a nossa preocupação tem um lado técnico e prático do fazer da sociologia, mas tem um lado de preocupação sobre essas questões educacionais de uma maneira mais ampla. A sociologia e a rede federal estão dentro de uma estrutura maior que é uma estrutura educacional e como a gente enxerga essa estrutura. Na verdade, essa não é uma preocupação só nossa da sociologia, tem até alguns colegas da Química que têm essa preocupação também, então acho que fortalece esse entendimento. Um outro entendimento que a gente teve, por exemplo, foi o entendimento das políticas étnicas, de você trazer essa preocupação desses estudos ali pra dentro e não só isso, mas também incentivar outras práticas políticas como o NAPNE que é você pensar uma política pras pessoas com necessidades específicas, a discussão da sexualidade, a discussão de gênero também, então acho que a gente se envolve como um todo com isso, ultimamente, por exemplo, eu acabei me envolvendo com a formação do Grêmio, não é um atributo do professor de sociologia, mas é uma contribuição que a gente pode dar às organizações da escola.

Eu queria que você comentasse a respeito dos professores de sociologia da instituição. Você vê esse coletivo como um grupo organizado e articulado? Você acha que isso sofreu variações ao longo do tempo? Se sim, que avaliações foram essas? Se não, por que você não vê como um grupo?

A gente deu muita sorte porque o nosso grupo é bem coeso, na verdade, são três professores, a gente consegue ter uma organização e um nível de debate e de conversa muito boa, acho que beira até a questão da amizade mesmo, então acho que a gente não pegou algo diferente disso, acho que nisso a gente deu sorte, a gente fica sabendo que em outros campi você tem uma problemática maior de envolvimento dos colegas e lá a gente não tem muito isso, acho que até extrapolando a equipe da sociologia a gente consegue ter uma boa relação com as outras equipes, por exemplo, a equipe da Filosofia, com alguns colegas de outras disciplinas que nem sejam da humanidade, então eu acho que nesse sentido a gente deu sorte.

Eu me lembro quando eu era do Estado tive grupos de companheiros da sociologia que eram bem coesos e grupos que eram bem difíceis de trabalhar, mas lá no campus de Caxias, desde que eu cheguei e pude ver e presenciar a chegada dos dois outros professores, a gente tem caminhado de uma maneira bem mais tranquila, resolve tudo entra a gente, a gente consegue ter um meio de planejamento, então acho que isso é muito positivo.

E dos professores de sociologia do IFRJ como um todo?

Aí eu acabo vendo muito mais uma problemática em relação à Filosofia do que à sociologia e aí eu explico, a gente formou um GT de Filosofia e sociologia pra gente pensar exatamente o que queria dessas disciplinas dentro da rede federal, especificamente do Rio de Janeiro, então têm representantes de vários campi, mas, em certa medida, a gente tem uma dificuldade de avançar e tem uma dificuldade de presença muito mais dos professores de Filosofia do que de sociologia, muito embora a gente tenha problemas e é bom destacar isso, dentro do grupo da sociologia também, por exemplo, têm professores que não participam e têm professores que a gente sabe que não participam e criticam, então isso é um problema se a gente for ampliar nessa visão dos professores de sociologia dentro dessa instituição e tem a coisa também do localismo, do bairrismo, então se a gente for olhar a rede federal, boa parte dos professores querem ir pro Maracanã, querem trabalhar no Maracanã, então o Maracanã tem essa especificidade, então a gente já teve casos, por exemplo, de ter sido levantada uma suspeita de professores do Maracanã estava impedindo colegas de outros campi irem pro Maracanã, então isso é ruim, isso é muito grave, isso não devia acontecer, mas a gente acaba vendo que isso acontece muito por briga por espaços, vaidades, então acontece isso.

Você acha que, de uma forma geral, esse coletivo de sociologia no IFRJ é de fato um coletivo? É um grupo coeso ou é um grupo que pelo menos durante esse período de tempo se comportou com uma certa unidade apesar dos problemas?

É. Complexo, é um grupo complexo, por mais que a gente queira criar a lógica do GT, vamos pensar em como a sociologia vai se inserir dentro da rede e como a gente se enxerga como profissionais de sociologia dentro da rede, existe esse bairrismo dos campi, então, por exemplo, a maioria das reuniões que a gente tinha que fazer no GT tinha que ser no Maracanã por que se dizia que era a central, quando você propunha sair do Maracanã pro outro campus você tinha uma dificuldade maior, então você tem esse bairrismo dos campi que já é uma dificuldade pra você pensar num nível de organização e você tem a visão dos colegas que têm colegas que vão se engajar mais, vão participar mais, vão ver naquilo ali algo que é fundamental, tem que fortalecer, tem que participar e colegas que realmente não estão nem aí, colegas que estão mais preocupados em ir lá dar a sua aula, fazer a sua pesquisa, mas não se envolve, aí vem aquele papo que eu estava falando antes, da preocupação que a gente acaba tendo com a estrutura educacional maior, a estrutura educacional como um todo.

É claro que independente dessas pessoas aconteceram avanços, eu acho que no começo a gente teve um grupo mais coeso, depois esse grupo foi se fragmentando e hoje eu diria que essa organização que a gente criou lá atrás está difícil de retornar a ela por conta desses dois elementos, você tem o bairrismo dos campi e você tem o engajamento ou não engajamento dos colegas e teria que pensar e estudar se tem elementos a mais que compõem isso, talvez até tenha, talvez possa ter até um elemento mais personalizado, “não participo porque não gosto de fulano e fulano está participando”, enfim, pode ser que tenha isso, a gente deveria pesquisar pra saber, as pessoas estão cada vez mais pragmáticas, eu acho que isso dificulta um pouco, tem a questão da carga horária também que assim, muitos assumem um número grande de turmas, de carga horária e isso, às vezes, impede a participação, então é um pouco isso.

Como você acompanhou o processo tanto da constituição da sociologia, se quando você chegou já era um processo em andamento, se você pegou ele desde o início e, a partir daí, como se deu o processo da elaboração das ementas?

Quando eu cheguei ao campus, a realidade que a gente tinha, vou falar do curso de química, porque química dentro da instituição é uma referência para os outros cursos, então o que acontece na química é espelhada muitas vezes nos outros cursos, então quando cheguei lá você tinha uma questão que a sociologia só estava presente em dois períodos, se não me engano, da química e era o quarto ou quinto, uma coisa dessas, aí o diretor de ensino logo me recebeu e tinha me dito que iria haver uma imersão do curso de química aonde iria se definir as ementas, não só as ementas como a carga horária das disciplinas e também o organograma do curso como um todo, aí o pessoal foi lá pro Paulo de Frontin pra gente fazer essa imersão, foram três dias de discussão e como eu era o único professor de sociologia da instituição, logo assim que eu entrei o meu nome foi colocado pra participar.

O único de Caxias.

Isso, de Caxias. Então lá da sociologia fui eu, da Filosofia foi a professora Tereza e lá teve um dia que a gente foi fazer essa discussão de ementa, só que quando eu encontrei os representantes de outros campi da Sociologia, principalmente o professor Ricardo de São Gonçalo e o professor Brame de Nilópolis, estavam muito preocupados com essa questão da Sociologia não estar em todos os períodos, segundo eles, teria que a Sociologia estar em todos os períodos. Então houve uma discussão lá em como que a Sociologia iria se inserir dentro dos períodos do curso de química e a princípio, a estratégia que se adotou foi tentar jogar pra todos os períodos pra ver o que iria conseguir, então o que a gente conseguiu naquela oportunidade foi garantir que a Sociologia estivesse presente do primeiro ao quarto, primeiro eles queria botar só no primeiro e segundo, a gente brigou e pôs a Sociologia do primeiro ao quarto período e do quinto ao oitavo ficou a sociologia com um tempo de aula.

Então foi do primeiro ao quarto dois tempos e do quinto ao oitavo um tempo.

Foi o arranjo que deu pra se resolver, porque a gente ficou pressionando eles dizendo que existia uma legislação que dizia que a Sociologia tinha que estar em todos os períodos, então eles acataram isso, só que eles colocaram em todos os períodos, mas não deram os dois tempos do início ao final. Aí então, resolvido esse problema da inserção da Sociologia nos períodos, a gente passou pro problema seguinte que era a discussão das ementas, então a discussão das ementas, a dinâmica lá foi que cada equipe se reuniu e definiu as suas ementas, então naquela oportunidade...

Isso foi quando?

Isso foi logo que eu entrei, final de 2012, segundo semestre de 2012. Então como tinha só quatro professores de sociologia, que tinha a Kátia, então foram quatro, então a gente sentou e definiu as ementas. O Ricardo e a Kátia já estavam acostumados com a instituição, já estava há mais tempo, mas a gente tinha a experiência do Estado.

Havia algum material prévio que foi usado como base?

O material prévio que a gente tinha era as ementas que já faziam parte do curso de química.

Mas a sociologia não era em todos os semestres.

Não. Não era. O que a gente começou a organizar foi que eu trouxe a estrutura que eu tinha do estado, o Ricardo e a Kátia pensando na estrutura que já existia e depois a gente partiu pra estrutura que já existia nos livros didáticos de sociologia e aí a gente começou a pensar, como é que a gente faz pro primeiro período? O primeiro período é uma introdução, depois a gente tem uma discussão de cultura, então a gente começou a direcionar as coisas dessa maneira, mas assim, quem definiu a ementa foram os próprios professores de sociologia, não só os professores de sociologia como cada professor de cada equipe definiram lá entre eles as ementas.

Foi um momento que o curso técnico integrado de química se redefiniu com todas as disciplinas e todos os componentes curriculares da grade.

Isso. E depois esses componentes foram apresentados, foram aprovados e passou a vigorar dessa maneira. Como eu disse antes, a química reflete aos outros cursos, os outros cursos seguiram essa lógica, depois a gente teve uma imersão nos mesmos moldes, no mesmo lugar que foi o curso de química pro EJA e aí no EJA a gente repetiu a mesma lógica, só que no EJA tinha uma presença maior de professores e você teve uma liberdade maior em que a gente colocou a sociologia do início ao fim com dois tempos, então a gente seguiu a mesma lógica só que não seguiu a mesma ementa, houve uma modificação ou outra, mas assim, voltando à questão, a definição das ementas se deu dessa forma, dessa maneira.

A que você atribui essa preponderância do curso técnico integrado de química?

A própria instituição né, a própria instituição já tem uma tradição da sua existência relacionada à área do curso de química, então o curso de química é o que a gente pode dizer que é o carro chefe da instituição. Teve uma vez que foi engraçado, eu cheguei a perguntar pra um diretor de ensino, falei assim: “Por que não tem um curso de química concomitante? Por que só tem no nível integrado?”, ele deu um sorriso, ele é da área de química e falou: “Você acha que o curso carro chefe eles vão fazer isso?”, então pra você ver como o curso tem uma certa reverência, uma certa força e é um espelho pros demais.

Tinham mais professores mais efetivos naquele momento ou eram os quatro que a instituição dispunha naquela ocasião?

De todas as instituições existia mais, mas eu não sei como foi nos outros campus, mas em Caxias eu lembro que não foram todos os professores de equipes convidados a ir pra imersão, depois eu até entendi porquê, porque você tem um custo, tem o custo de hospedagem, custo de alimentação, então eu acho que foram um ou dois professores de cada disciplina e que foram convidados a ir.

Por exemplo, Nilópolis e Maracanã que são campi maiores já tinham outros professores?

Tinha. Eu não sei qual foi o critério pra ter ido um professor só de cada, eu sei que o de Caxias não tinha muita escolha, só tinha eu, então a coisa se deu dessa forma, agora, se você for entrevistar os outros você pode perguntar e daí a gente ter uma percepção de como isso foi, mas acredito que foi isso, o diretor de ensino na época de Caxias me falou isso, pediram pra indicar uma pessoa e eu estou te indicando, então era essa lógica, agora é bom que se diga que depois que teve essa imersão de química, como a gente formou o nosso GT, a gente fez uma organização das ementas, uma revisão das ementas dentro desse grupo de trabalho, então aí sim, uma maior parte dos professores de sociologia se

reúne, a gente já com uma experiência do que estava funcionando e do que não estava funcionando a gente refez essas ementas, a gente reviu algumas ementas que não estavam dando certo, a própria imersão mesmo dizia que ao período do fim da implementação das ementas era previsto uma atualização das ementas, ou seja, deveria ser feito de novo uma imersão, coisa que a instituição não fez.

Mas teve só essa imersão do curso técnico de química, nenhum outro curso técnico fez essa imersão?

Não. Nenhum.

Então as ementas dos cursos foram sendo extrapoladas a partir da ementa do curso técnico de química.

Exatamente.

Nesse processo de revisão, nessa segunda elaboração de ementas, como se deu a sua participação e como é que você viu a participação dos outros professores de sociologia nesse processo?

A minha participação é porque eu era membro desse grupo de trabalho, então, a princípio, quando a gente fez esse grupo de trabalho a preocupação principal nossa era a manutenção da sociologia em todos os períodos porque existia uma preocupação de que houvesse uma reformulação dentro do curso e a sociologia saísse de alguns períodos, então até pra que a gente pudesse se precaver e se defender dessa suposta ameaça, a gente também criou um GT com essa finalidade, claro que tinha outras finalidades, mas acabava girando nessa preocupação principal. Dentro das reuniões alguns colegas colocaram a necessidade da gente rever essas ementas, se não me engano o GT foi criado em 2014, então a gente começou a alimentar essa preocupação, a gente tem que ver como a gente vai fazer com isso e a gente discutia dentro do próprio GT o que fazer com as disciplinas de um tempo, como operacionalizar. Alguns campi começaram a usar a lógica de realmente dar um tempo de aula, outros campus usar de quinze em quinze, outros campi fazer blocos de aula como o nosso em Caxias fez, aí a gente ficou com essa preocupação de fazer essa revisão das ementas até que a gente fez uma reunião em Nilópolis e definiu que naquela reunião a gente iria fazer as ementas das disciplinas, não só de sociologia como de Filosofia e foi o que a gente fez, a gente ficou um dia inteiro fazendo esse trabalho. Ao todo eu não sei precisar, eu até posso levantar essa informação porque eu tenho as atas, mas eu acho que tinha lá naquele encontro uns seis professores de sociologia, deveria até ter mais e uns quatro ou cinco de Filosofia. É claro que naquele dia a gente operacionalizou a questão, mas essa questão a gente já vinha discutindo antes, já houve até uma pre-organização pelos e-mails, então a gente já sabia mais ou menos o que a gente tinha que discutir e o que a gente tinha que olhar com mais cuidado, modificar, então a dinâmica foi dessa maneira.

Houve depois algum acompanhamento na execução das ementas? Seja na primeira vez após a imersão ou depois nessa segunda vez? Porque a imersão foi em 2012 e a reelaboração em 2014, então tem um intervalo de dois anos. Como se deu isso em relação aos professores que foram chegando? Foi apenas apresentando as ementas? Alguém acompanhou, ficou de acompanhar em cada campus se isso aconteceu?

Nesse intervalo de dois anos são quatro períodos da química, então foram quatro períodos de implementação da ementa, então a gente já tinha pelo menos uma experiência de como que nesses quatro períodos a sociologia trabalhou com eles, sabendo que nesses quatro períodos nós temos dois tempos. A preocupação que a gente tinha era assim, a cada professor de Filosofia e sociologia que entrava, a gente tinha a preocupação de colocar ele no grupo, colocar ele no GT, apresentar ele ao GT e inserir ele dentro da rede de e-mail e da rede de WhatsApp depois, então isso servia pra mostrar a ele que existia um grupo que já vinha discutindo isso, que já existia documentos e existia ementas já pensadas nos cursos e que ele deveria seguir essas ementas, não só essas ementas, mas acompanhar as discussões referente às ementas, à questão da própria disciplina. É claro que teve colegas que incorporaram isso e utilizaram isso dessa maneira e teve colegas que passaram a usar de maneira própria e isso é um problema sério, em uma das discussões do GT chegou aos nossos ouvidos que um colega de um determinado campus resolveu usar uma ementa própria, reprovou um aluno e o aluno descobriu que a ementa não era aquela, entrou com um processo, fez uma queixa e isso gerou um constrangimento e com toda a razão porque você não pode tirar uma ementa da sua cabeça e implementar essa ementa, então a gente sempre dizia assim, tem dois caminhos, ou você segue a ementa que foi decidida lá na imersão de química em 2012 ou você segue a ementa que o GT reelaborou em 2014, claro que a gente botava uma importância maior na de 2014 que era até pra fortalecer o próprio grupo, só que existe também um problema institucional porque essas ementas da imersão de 2012 a própria instituição nunca efetivou de fato, nunca fez isso passar pelo conselho superior e ser aprovado institucionalmente e colocar isso em prática, então existiu uma própria problemática dentro da instituição. Hoje, eu como coordenador das disciplinas básicas já verifiquei com algumas equipes que têm equipes que não seguem essas ementas que foram decididas, tem gente que tira da sua própria cabeça.

Isso de outras disciplinas?

De outras disciplinas. Como eu disse, a nossa equipe de sociologia lá do campus de Caxias deu muita sorte porque a gente tem uma coesão, a gente caminha junto e a gente tem esse entendimento.

Quando você fala de outras disciplinas, você está falando de outras disciplinas ou está falando de outros grupos de professores de sociologia nos campus? Ou dos dois?

Das duas. Porque você tem pessoas dentro da sociologia e dentro da Filosofia que eram as duas disciplinas que participam do GT que seguem as ementas que foram decididas pelo GT e têm pessoas que não seguem, que tiram da sua própria cabeça e usa. Nas outras disciplinas também é a mesma coisa, outras disciplinas já pude perceber que isso acontece também, eu acho que isso é um problema institucional, a instituição deveria resolver isso, então é uma coisa que a instituição deve resolver, do nosso lado, do lado da Filosofia e da sociologia a gente tinha o GT que caminhava pra essa resolução, mas agora você tem uma fragilidade dentro dessa organização do GT que a gente não consegue se encontrar mais, então agora eu não sei, por exemplo, quando eu era do GT eu sabia como que isso estava acontecendo entre os campi, mas agora não sei, não sei o que o Maracanã está usando, Nilópolis está usando.

Mas o GT acabou né? Legalmente falando.

O GT teve fim, a gente colocou fim no GT em 2016 e de lá pra cá a gente está nessa lacuna, a gente não tem mais uma organização Inter campi, a gente tem as próprias especificidades dos cursos, por exemplo, eu me lembro que quando a gente discutiu as ementas lá em 2014, a gente chegou à conclusão que a gente iria colocar as ementas iguais do primeiro ao quarto, quinto período, mas do sexto ao oitavo a gente iria deixar meio à critério de cada campus, porque assim, por exemplo, no Maracanã você tem o curso que vai discutir as questões ambientais, então pra eles, eles acham que nos últimos períodos é mais interessante fazer uma discussão da sociologia e meio ambiente, então pra eles lá é mais importante fazer essa discussão, pra outros campus é mais importante fazer outras discussões, então a gente chegou meio que a colocar nesses últimos períodos os tais temas contemporâneos e aí cada grupo de sociologia dos campi definiam que temas contemporâneos iriam ser esses, então existia uma parte dentro da estrutura que a gente criou que era fixa e existia uma parte que era mais flexível, acho que esqueci de falar disso, lembrei agora.

Você quando chegou essa discussão sobre a implementação da sociologia já estava dada?

Sim.

Você não participou das reuniões prévias...

Dada em termos, ela não estava em todos os períodos, quando eu cheguei, essa discussão de colocar a sociologia em todos os períodos estava sendo construída, ela não estava dada, ela estava lá, eu vou resgatar esse histórico, mas acho que a situação era pior do que a gente imagina, acho que a sociologia só tinha em um período e eu acho que era o quinto período se eu não me engano, então a gente meio que construiu essa história de botar a sociologia em todos os períodos.

Sobre a questão da construção das ementas, como se deu a seleção dos conteúdos? Como isso aconteceu? Houve um consenso fácil ou não houve? Como entrou a questão dos clássicos? Como você vê a presença dos clássicos na construção dessa ementa?

Imagina assim, você tem uma tarde pra definir as ementas de todo o curso, então você imagina como foi, então existia um limitador do tempo, uma pressão pra que você apresente essas ementas de qualquer maneira, existia até algumas pessoas que diziam assim, não cara, olha só, vamos cumprir a nossa obrigação e depois a gente vê como é que fica né? Então existia uma preocupação de cumprir essa determinação.

Isso lá em 2012?

É. Na imersão. Aí assim, cada um trouxe a sua experiência, experiência do Estado, experiência de escola particular, Experiência do próprio IF, e a gente foi construindo dessa forma. É claro que algumas pessoas que já estavam há mais tempo na instituição estavam mais confortáveis com alguns temas, por exemplo, a gente colocou temas ali que eu acho que sequer a gente deu aula sobre aquilo, por exemplo, eu não sei quem propôs nos últimos períodos de botar o tema do utilitarismo do Stuart Mill, a gente nunca chegou a usar isso, então assim, o consenso acho que foi mais ali naqueles primeiros períodos, do primeiro ao quarto eu acho que houve um consenso maior que eram aqueles temas mais básicos, o que é a sociologia, cultura, desigualdade, trabalho, movimentos sociais, cidadania, ideologia, acho que aí o consenso era mais fácil.

E aí como entraram os clássicos?

Eu fui defensor de colocarem os clássicos a partir não do começo, fazer uma introdução, depois no final dessa introdução uma discussão sobre o objeto da sociologia que eram os fatos sociais e entraria já o Durkheim e aí numa segunda parte você começava a entrar com os conceitos e aí no segundo período que você iria falar, no segundo período a gente não estava falando de sociologia no Brasil, em 2012 não, não sei se era já desigualdade, aí a gente iria entrar com os clássicos, enfim, “vamos falar de trabalho”, a gente iria entrar com a questão de classes sociais e entraria com as concepções de Karl Marx. “Ah, vamos falar de poder e política”, a gente entraria com uma discussão do Max Weber, “Ah, vamos falar do objeto de estudo da sociologia”, entraria com a discussão do impacto social e Émile Durkheim, então existia quem queria dissolver os clássicos pelos períodos e pelas temáticas e quem queria colocar os clássicos dentro de um mesmo período e de uma mesma lógica que era assim: “Ah, relação entre indivíduo e sociedade”, vamos discutir os clássicos aí, vamos discutir os três aí. Então lá em 2012 acabou entrando os clássicos dissolvidos, só que quando a gente refez a ementa em 2014 a gente já colocou no primeiro período a relação indivíduo-sociedade, aí o que acontece, tem professores e tem campus que trabalham os clássicos aí e têm professores e campus que não, que continuam com aquela lógica de pulverizar esses clássicos pelas suas temáticas e pelos seus períodos, então assim, não há um consenso nessa história, o que a gente tem de consenso é que você tem que trabalhar os três autores clássicos da sociologia em algum momento, ou citar, ou se aprofundar numa lógica ou outra.

Eles não estão presentes de uma forma mais específica no segundo período atualmente depois da revisão?

É. Depois da revisão de 2014 sim, a gente acabou colocando eles ali, então, por exemplo, eu gosto mais de trabalhar dessa maneira, no segundo período eu começo falando da relação indivíduo e sociedade, então o que eu faço? A experiência que eu já estou tendo de alguns anos, eu falo da relação indivíduo-sociedade como um todo, aí depois eu começo uma aula sobre Émile Durkheim e a discussão do conceito de impacto social. Aí na outra aula eu trabalho uma obra dele que é a obra o suicídio, aí na outra aula já entro com outro clássico, o conceito de ação social de Max Weber, aí numa outra aula eu entro com uma obra específica do Max Weber que é a discussão que ele faz lá da ética protestante e o capitalismo, aí mais um clássico, conceito de classes sociais na concepção de Marx e na outra aula uma obra do Marx que é o manifesto comunista, então aí eu uso essa primeira parte do segundo período pra apresentar esses clássicos na sua principal teoria que seja a questão do objeto da sociologia, do objeto de análise da sociedade, o que é fato social, ação social e classe social e depois quando eu pego a parte brasileira eu faço o link com isso, o Caio Prado Junior estava numa vertente marxista, o Sérgio Buarque de Holanda traz a vertente weberiana, então eu vou construindo isso, então eles estão mais assim ligados dessa forma.

Esses autores retornam posteriormente no segundo período?

Então, como eu disse, lá no final a gente coloca temas contemporâneos, então nada impede que lá no final você faça uma discussão mais aprofundada desses autores, você pode pegar lá no sétimo, oitavo período e fazer uma discussão dessa maneira. Você chegou a fazer uma vez isso e eu conversando com os alunos, os alunos até gostaram porque eles disseram que existia uma preocupação com a avaliação do ENEM, então eles

estavam falando que é legal retomar esses clássicos porque a gente consegue entender melhor eles e consegue se preparar pra fazer a avaliação do ENEM, isso eu acho um ganho e quando a gente pega os temas também e é bom que se ressalte isso, por exemplo, vou fazer uma discussão sobre cidadania, quando você pega o material didático tem uma parte da discussão da cidadania que você resgata os clássicos, “como é a questão do Estado pra Marx, pra Weber”, então você acaba trazendo esses clássicos pelos períodos, você vem acompanhando, então não é só naquele momento ali do segundo período.

Você falou que procura ser o mais fiel possível. À ementa e defende que o professor fale isso. Que recursos você usa pra mobilizar a ementa na sala de aula? E de uma maneira especial os autores clássicos? Você já falou um pouquinho que você pega textos, pega obras, você bota os meninos pra ler obras, trechos, como você procede? Usa outros recursos na sala de aula?

Você tem o próprio material didático, são um apoio aos livros, então dentro dos livros didáticos você tem uma parte lá que é a leitura que o autor faz dos clássicos, mas você tem uma parte lá que são trechos da obra desses clássicos. Você não consegue trabalhar um texto muito denso desses clássicos porque os alunos não estão acostumados com muita leitura e nem com esse tipo de leitura, então você tem que conquistar os alunos aos poucos, então o interessante é você falar da concepção geral desses clássicos e depois botar um trecho lá desses clássicos falando sobre essa concepção. Trabalho com vídeo também, procuro trazer vídeos, claro que são vídeos de alguém falando desses clássicos ou de alguém interpretando esses clássicos.

Mas você usa na sala de aula?

Uso na sala de aula, mando pra eles, às vezes trabalho com vídeos pedindo pra eles relacionarem com a teoria desses clássicos, por exemplo, quando a gente fala de trabalho, gosto muito de trabalhar lá com Tempos Modernos de Charles Chaplin porque você remonta essa discussão de classe, exploração de trabalho, alienação, então você tem toda a discussão do Marx, você consegue trazer através de um filme, de um material lúdico, então há um pouco disso. Às vezes, textos que não sejam de livros didáticos a gente leva também. Eu me lembro que uma vez eu fiz um link e tinha essa discussão do escândalo que deu sobre as carnes, da carne podre, não me lembro agora especificamente e eu coloquei um trecho da situação da classe trabalhadora que é o livro do Engels, que fazia exatamente o link com essa discussão, então foi legal até pra mostrar pros alunos, “Ó, o cara está escrevendo isso lá, qual a relação que o cara escreveu tem com isso aqui que aconteceu hoje?”, então você traz a leitura desses clássicos e você consegue fazer os alunos perceberem a atualidade que esses clássicos têm e depois trabalhar a questão do ENEM também, tem questões do ENEM, questões de concurso que eles citam lá os trechos da obra dos clássicos e você tem que fazer uma interpretação, então também se utiliza isso.

Você não está com nenhum material aqui pra me mostrar, tem como me mandar depois então?

Sim.

Você costuma conversar com outros colegas sobre a aplicação dessas ementas em sala de aula, trocar material? Essa conversa ocorre apenas dentro do campus ou você tem a oportunidade de fazer isso com colegas de outros campi do IFRJ?

Quando a gente tinha o GT a gente socializou esse material, então cada um mandava pro outro o que estava fazendo, o que estava usando, as referências, coisa e tal, tinha muito dessa discussão, agora essa discussão está restrita mais ao ambiente inter campi, eu, você e Eduardo discutimos lá as ementas, o que está funcionando, o que não está funcionando, que material a gente pode usar, teve uma vez que você me mandou um material que você estava trabalhando sobre violência, eu utilizei aquele material sobre violência, então as trocas existem, só que agora elas estão restritas mais ao universo do campus, por exemplo, eu não me lembro de trocar mais material com colegas da sociologia de outros campi, então fica muito restrito. Eu tenho colegas, por exemplo, que dão aula na FAETEC, dão aula no estado, que eventualmente a gente troca um material ou outro, mas dentro lá da rede federal ficou muito restrito agora ao campus.

Qual a importância que você atribui a esse uso dos autores clássicos na sala de aula?

Tem uma importância grande, primeiro que os caras fizeram uma obra que ajudou muito no desenvolvimento da sociologia enquanto área de conhecimento e que fizeram dela, na verdade, um instrumental pra você fazer uma análise da sociedade científica, que seja, de três ângulos diferentes e essa análise é super atual, consegue explicar muitas coisas que acontecem dentro da sociedade e é interessante você ter essas três vertentes porque a gente sabe que nenhuma teoria vai dar conta de tudo, então ela consegue explicar uma grande parte, ou parte das coisas que acontecem na sociedade, mas ela não vai conseguir explicar o todo, então assim, isso acho que é muito engraçado porque tem gente que, por exemplo, segue a linha marxista, se define como marxista e acha que esse tipo de pensamento é o que tem que prevalecer e é o que tem que dar a maior ênfase, mas o interessante é você trabalhar os três tipos porque você acaba tendo as três visões e você acaba percebendo o quanto que essas três vertentes são super atuais e explicam muitas coisas que existe na sociedade e influenciam muitas formas de pensamento. Então, fazer os alunos conhecerem essas três vertentes e enxergarem essas três vertentes na sua realidade e utilizar essas três vertentes pra fazer a análise da sociedade eu acho importantíssimo.

As três vertentes são a marxista, weberiana e a durkheimiana.

Se você quiser também, você pode pensar assim, uma vertente em que a sociedade prevalece sobre o indivíduo, outra vertente que o indivíduo tem uma influência sobre a sociedade e uma outra vertente que o indivíduo e sociedade dialogam, tem uma dialética.

Como você hoje a Sociologia como disciplina no contexto do IFRJ? Como você avalia a situação da disciplina?

Dentro do IFRJ ela está numa fase consolidada, só que ela tem os seus problemas, por exemplo, a gente tem um problema pra resolver que é esse problema de um tempo de aula do quinto ao oitavo na química e do quinto ao sétimo lá nos outros cursos, então isso é um problema que a gente vai ter que resolver e a gente vai ter que pensar na melhor forma de resolver isso. Eu acredito que isso vai acabar sendo resolvido porque tem uma imposição normativa agora, você tem um novo regulamento da carga horária docente que diz claramente que nenhuma disciplina pode ter menos de dois tempos de aula, então eu acho que a instituição vai ter que resolver isso, vai ser obrigada a resolver isso, pressionada a resolver isso e a gente não sabe como essa resolução vai se dar, se a sociologia vai continuar em todos os períodos, vai sair de todos os períodos, vai se concentrar em determinados períodos, então essa é uma discussão que a gente precisa fazer. Existe uma outra ameaça normativa também na questão da legislação que é essa

reforma do ensino médio, que medida que essa reforma do ensino médio vai afetar a disciplina de sociologia, haja vista que a disciplina de sociologia vai estar localizada naquele caminho das humanidades, então ela não tem mais aquela força de ser obrigatória, se essa nova reforma do ensino médio realmente for efetivada, então existe essa ameaça também. E o temor que eu tenho pessoalmente é que a gente, em relação à nossa organização, a gente está desestruturado, a gente não tem mais o GT, a gente não tem mais essa organização inter campi, então a gente está sem poder de mobilização e pressão, está sem esse poder de influência política, então acho que a gente está apreensivo em relação a isso, agora, no momento atual acredito que ela está consolidada, não vejo mais grandes discussões como eu via lá no começo, você ouvia claramente as pessoas dizerem: “Pra quê a Sociologia em todos os períodos?”, “Pra quê a Sociologia se isso aqui é curso técnico?”.

A tensão com as outras comunidades disciplinares se dissipou com o tempo?

Eu acho que não se dissipou totalmente, mas ela deu uma diminuída considerável, eu acho que a gente conseguiu o nosso espaço e esse espaço foi conseguido por essa mobilização, por essa luta, por esse acordo, acordo não só com a instituição, com o reitor, os pró-reitores, mas com a composição da direção local também, então tem um pouco disso.

Você vê alguma relação entre a abordagem dos autores clássicos na sala aula e a consolidação da sociologia como disciplina no Instituto Federal?

A abordagem dos clássicos como consolidação da disciplina?

É. O processo da construção da ementa, se isso também foi um instrumento que legitimou a sociologia e a presença de autores clássicos.

Sim. Talvez haja uma pressão legal também e uma pressão pragmática porque os conteúdos da sociologia foram parar no ENEM e isso por si só força os sistemas de ensino a se preocupar em formar os alunos com esse conteúdo, então por um lado teve essa pressão, se você for olhar as provas do ENEM, você tem sempre lá os clássicos presentes, caiu uma questão dos sociólogos clássicos ali, as ementas e os livros didáticos também foram dois elementos que ajudaram nessa consolidação, por exemplo, antes de você ter os livros didáticos específicos pra sociologia, você não tinha esse material de referência. Eu me lembro que quando entrei no Estado a gente teve que criar por nós mesmos as apostilas porque não existia um material didático de livros, então eu acho que ter um material didático de livros bem que forçou um pouco isso, existe agora um conteúdo de conhecimento organizado e que precisa ser colocado pra formação dos alunos, então há esse entendimento. Eu acho que as ementas vieram a reforçar isso e aí a coisa se dá dessa forma, quando o aluno tem contato com a sociologia ele tem contato com a ementa, ele tem contato com a discussão dos professores, ele tem contato com livro didático, então ele começa a perceber que esse universo está ali ao alcance dele.

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA 4: Fernanda – Campus Nilópolis (08/02/2019)

Quando você chegou aqui no campus? Você já tinha trabalhado antes no IFRJ como professora substituta? Você já trabalhou em um outro campus antes de ir pra Nilópolis?

Quando eu entrei eu passei no concurso e tinha só seis meses de experiência no médio no Estado lá no Espírito Santo, porque eu sou capixaba. Quando eu entrei no IFRJ eu tinha dois anos de experiência em sala de aula no superior, quando eu entrei a minha maior experiência era no superior e isso me deu uma insegurança absurda, tanto pra fazer a prova, aula, quanto pra encarar a sala de aula com a molecada, pra mim foi muito difícil no início porque teve a questão da duração da aula, tem uma questão de tradução do conteúdo, A gente não pode tomar esse texto aqui do autor tal, que está na pasta... Não existe isso, então eu tive muita dificuldade nesse sentido de tradução do conteúdo e de recorte de determinadas questões, porque o tempo que a gente tem dentro da sala de aula é muito pouco.

Você foi direto pra Nilópolis?

Fui direto pra Nilópolis.

O que você pensa da nossa situação, da Sociologia no IFRJ e do ensino da Sociologia de uma maneira geral?

Dentro do IFRJ a experiência que eu tenho é que a gente tem que o tempo inteiro ficar demarcando a nossa contribuição pro ensino técnico. Além de a gente ter que trabalhar, a gente tem que convencer os colegas por que a gente tem que trabalhar. Isso gera um desgaste, do ponto de vista das relações profissionais, claro, porque lá em Nilópolis a gente vive brigando, somos um grupo de odiados, ninguém suporta a gente. A gente já aprendeu a lidar com isso também, a gente aprendeu e não dá mais pra voltar atrás e abrir mão da briga. Então é um pessoal que detesta muito a gente. A nossa sorte é que a gente é que a gente apoiou o diretor que ganhou, porque de resto, ele já seguiu processo contra a gente...

Nossa é complicado.

É. E Nilópolis é um campus grande, Nilópolis é um campus que se sente poderoso e as pessoas que lá estão, que adoram dizer “estão aqui desde a fundação”, às vezes falam isso, mas elas nem estão, mas elas gostam de falar isso pra demarcar uma diferença com a gente. Então, essas pessoas se sentem donas, tem muito isso, elas são donas do espaço público e a gente além de explicar porque a gente é importante tem que explicar que não tem dono, não é que eu cheguei primeiro e sentei na cadeira e você fica no chão, isso é um grande desgaste, a gente tem que estar sempre no embate, e isso muito em função do “pra que serve Sociologia?”, “pra que serve Filosofia?”, “pra que serve história?”.

Você acha que é uma questão com as disciplinas ligadas às humanidades?

E a postura que a gente tem com relação ao espaço público, que eu acho que não dá pra dissociar uma coisa da outra, então, Nilópolis é um clima de batalha, sabe? A nossa sorte é o diretor. O diretor e os diretores de ensino, a Fabiana que é do superior e o Thiago que é das disciplinas mais técnicas, porque são os caras que seguram os ataques contra a gente, não foi só uma vez não.

Como você vê o coletivo dos professores de Sociologia do IFRJ? Você acha que a gente compõe um grupo organizado, articulado? Sofreu variações ao longo do tempo?

Não. Você acha?

Isso estou perguntando pra você.

Eu acho que não. Também eu não tenho muita condição de falar isso, tenho pouco tempo que estou no instituto, não tenho muito tempo de instituto.

Você já está há quanto tempo?

Eu entrei em 2015, mas pelo o que eu percebo, a gente tem muita vontade de fazer as coisas, mas a motivação pra ação é muito limitada. E também pra onde que a gente vai? Não sei, acho que a gente come um pouco de mosca.

Você chegou em 2015, então pegou o final desse processo de implementação da Sociologia no IFRJ, dentro daquele contexto da obrigatoriedade em todos os semestres. Como foi pra você essa implementação da Sociologia e a discussão das ementas?

Isso aí eu não posso contribuir tanto, porque eu já cheguei com as coisas relativamente prontas.

Você apenas chegou e recebeu o material pronto.

É. Eu não participei desse processo, eu peguei com as coisas já encaminhadas.

E aí como foi? Pegaram e te deram e é isso, acabou?

Não. Foi isso e a observação da autonomia que eu tinha pra trabalhar da maneira que eu quisesse, que o importante era contemplar a ementa e tal. Foi mais ou menos assim. Volta e meia eu converso com os colegas sobre uma adequação ou outra, porque eu não sei como está pra vocês, no primeiro período, por exemplo, que eu já acho que é coisa pra caramba, a gente tem dificuldade de terminar que é senso comum e ciência, aí na segunda unidade consciência e cultura, eu acho que toma um tempo e os alunos participam e a aula nunca terminam com... E ainda tem Durkheim. Aí a gente já combinou, vamos deixar os clássicos pro segundo, então fica um negócio, chega no segundo e acaba que dá uma atrapalhada, então volta e meia a gente discute, vamos dar não sei o que, olha, não dei não, começa com cultura, o outro começa com etnocentrismo.

Tem sempre um rearranjo ali.

Mas nesse sentido, mas assim, a ementa exatamente, não tenho condição. Concepção da ementa, das unidades, dos temas, eu já peguei com o negócio embalado.

E se você pudesse, olhando pra essa ementa, fazer modificações além dessa do início do curso, quais outras faria?

Eu traria acho que o Meio Ambiente pra um espaço de tempo que fosse mais tranquilo de se trabalhar, porque a gente está trabalhando no oitavo período, por exemplo, quarenta e cinco minutos semanais não tem condição, porque eu acho a questão do Meio em ambiente em função de a gente ter um curso de Química e ter um curso de controle ambiental, acho que ele não deveria ser no oitavo período, porque no oitavo período os alunos já não estão aguentando mais, estão fazendo estágio, eles não conseguem chegar

pra aula, acho que deveria estar mais adiantado, no sentido da gente conseguir trabalhar com mais tempo. Eu acho que, de repente, a gente trabalhar mais temas do que campos de conceitos, porque não tem muita saída mesmo, não tem muita manobra. Eu que, de repente, reduzir, talvez, o quarto... Eu só sei que no oitavo período, Meio Ambiente eu acho que é um problema. Os alunos se interessam, os alunos participam e não dá tempo de você trabalhar. É um tempo só e é quando os moleques já estão terminando, estão fazendo estágio, não estão aguentando mais, sete da noite.

Tem razão no sentido que é um massacre né?

E é uma coisa que pode ser aproveitada, dá pra se trabalhar política pública, dá pra trabalhar como o Estado se comporta diante da iniciativa privada, dá pra fazer questionamento em relação ao discurso do mercado, do papel do Estado, entendeu? Acho que dava pra gente trabalhar determinadas coisas que acaba perdendo. E eu também fico pensando assim da importância dos clássicos, já que a gente não pode abrir mão deles.

Por que você acha que a gente não pode abrir mão deles?

Porque tem conceitos centrais né? Que são utilizados até hoje em outras linhagens, outras correntes sociológicas, mas eu não sei se faz tanto sentido para alunos do ensino médio e técnico que não serão sociólogos, minha questão é essa, de repente, se a gente trabalhasse outros conceitos, de outra forma esses mesmos conceitos com questões mais temáticas, não sei se vale a pena, honestamente, acho ótimo Marx, acho ótimo Comte e Durkheim, acho ótimo Weber, mas assim, fica uma coisa meio, pra quê né? Deixa pra um primeiro período de sociologia ou de ciência social.

Como você tem uma experiência já em nível superior, você tem como fazer comparações também né?

Porque, de uma forma ou de outra, tem uma revisão deles no quarto período, aí não sei se vale tanto a pena, acho que a gente tem que discutir isso, voltar a discutir.

Como você mobiliza esses autores na sala de aula? Que materiais você costuma usar?

Eu tenho um resumo que eu mesma fiz no PowerPoint, cada um deles, que é um diálogo com o nosso livro, com o livro do Tomazi, com os outros que eu tenho, eu uso muito quadro negro nesse período, porque eu gosto que eles percebam a diferença, no final faço um padrão com os três, eu uso muito o quadro e aulas expositivas e leitura de resumos.

Leituras que os alunos produzem?

Não. Que eu produzo. Eu uso da Isabel, modifico o da Isabel, a gente já troca material. Só que eu acho que assim, eu fico pensando sempre quando eu dou essa disciplina, poxa, pra quê? Não que se a gente discutir mais valia faz sentido, não é isso, faz sentido, não sei se faz pra eles.

Você acha então que seria melhor que faça uma abordagem temática e esses autores do pensamento clássico fossem transversalizando a discussão.

Que é difícil pra caramba, como é que a gente vai fazer isso? A minha questão é como que a gente vai fazer isso? Já que a gente trabalha a questão da ética protestante, Calvinista, nesse sentido, enfim. Marx é mais tranquilo, tem uma dimensão muito mais dentro da produção, da exploração do trabalho. Durkheim é legal, ótimo, funciona pra

caramba, aquela greve policial que aconteceu no Espírito Santo, foi uma relação interessantíssima na questão da ordem, das pressões sociais, do funcionamento do organismo social, mas assim, eu não sei, fico pensando assim, que saco, e o pior é que não é uma aula chata, não é um monólogo, o problema é que eu fico pensando que pra gente dois tempos é um luxo. É porque eu acho que faz pouca conexão com a dimensão prática da vida deles, não acho que o senso comum faz sentido total enquanto conceito.

Você acha que há uma distância?

Eu acho que é importante você discutir desigualdade, fica uma coisa assim, não sei se eu que estou dando errado essa merda, não sei, não sei como o pessoal faz isso e sente outra coisa.

Você acha que há uma receita pronta pra isso?

Não. Acho que não tem uma receita pronta, acho que outras pessoas podem ser mais competentes do que eu, não é questão de receita.

Você usa outros tipos de materiais? Audiovisual?

Uso no primeiro período, uso no terceiro, no quarto.

Com os clássicos especificamente?

Com os clássicos não. Não gosto. Porque acho que tem umas leituras muito complicadas... Eu prefiro não dizer que as coisas são tão simples, nem as teorias são tão fechadas, os esquemas, as explicações desses caras não são tão fechadas, então acho que, às vezes, se deixar pra outra pessoa fazer isso, essa pessoa por uma necessidade didática pode fazer, por isso confio na minha, pra dizer que não é bem assim não, sabe?

Posso entender que você está me dizendo então que, num certo sentido, a tua performance é importante também pra fazer essa mediação?

Eu acho. Eu estava pensando mais ou menos, eles ficam assim: “Professora, mas qual você gosta mais?”, eles sempre perguntam isso em algum momento, eles perguntam pra você também? Eu fico, bem, legal que estão perguntando isso, que eu não estou pendendo, não estou sendo muito óbvia, aí eu falo que depende do que você vai usar, pra ler o que? Se a gente for ler desigualdade da pra usar o Weber? Ou dá pra usar não sei quem? Se a gente for trabalhar segurança pública dá pra usar mais o que? Então assim, eu acho que de alguma forma é uma observação elogiosa, não que eles precisam ter isenção e neutralidade, não é isso, mas é sei lá, a forma que a gente lida com o conteúdo mesmo.

Você me disse que dialoga com outros professores sobre as ementas, principalmente com a Isabel. É só com a Isabel?

Não. Falo com a Gisele isso, a Glaucia é mais na dela, trabalha em horários diferentes, mais assim mesmo.

E com o restante dos professores? Você já chegou a trocar material? A ter acesso a outros materiais de professores de outros campi?

Já. Com o Alberto já peguei uns textos dele e já escrevi umas coisas meio nós dois, com o Marlon, que é da Filosofia, a gente faz umas coisas cruzadas, o Afonso que é da História junto com a Isabel e junto com a Roberta que é da Filosofia, Roberta é a coordenadora. Os três em todo o sétimo período fazem uma banca com um tema transversal ligado à cidade. É o trabalho final, os alunos tem que apresentar para os três um trabalho em grupo

e eles fazem no campus e eu nunca participei e parece que é ótimo porque eles ficam muito felizes, tanto os alunos quanto os três e já esculhambaram, que era trabalho mal feito, eles foram lá e reprovaram os alunos, eles refizeram. Os três são professores que estão no mesmo período.

Você acha que esse uso dos autores clássicos tem um elemento político também de afirmação da disciplina? De legitimação da disciplina diante desse quadro que você falou?

Sim. Claro. Eu penso nisso também porque é um momento que os alunos ficam: “Olha, isso não é só bafafá. Faz algum sentido. Tem uma hipótese, tem uma categoria, tem dados que resultou naquilo ali”, mas eu faço questão também de usar muito exemplo na hora em que a gente está distinguindo senso comum e ciência, porque eu como socióloga não posso fazer isso? Porque eu tenho que fazer essa entrevista? Porque eu tenho que usar uma amostragem de tantos questionários? Eu tiro essa onda porque eu acho que precisa, o que é um grupo focal, o que é uma história de vida, o que é um questionário estruturado, então acho que é legal isso também, na hora que a gente fala da etnografia também. Dá pra, por exemplo, um pesquisador que é evangélico pesquisar uma cultura de matriz afro-brasileira? Há uma questão de um sentimento, de um julgamento.

Essa fundamentação que você faz na sala de aula, de fazer eles sentirem, identificar categorias, processos, metodologias, em relação às outras disciplinas, em relação a esse embate, esse ambiente de disputa, de conflito que você falou que tem em Nilópolis, você já precisou justificar o uso desses autores nesse tipo de disputa? De embate?

Não de forma direta, mas numa situação ou outra, eu já me peguei falando: “Porque eu já trabalhei pra London School of Economics”, fui contratada por eles, eu estava coordenando a pesquisa e os bolsistas aplicavam questionários e tinha não sei quantos quilômetros de distância os condomínios do “Minha casa, minha vida”, entendeu? Então, às vezes, eu me percebo buscando um mínimo de respeito. Já me percebi assim. Tem cara lá que nunca fez pesquisa na vida, nunca trabalhou com merda nenhuma, mas ele acha um monte de coisa com relação ao seu trabalho, mas eu não abro mão não, eu falo, eu gosto de uma briga.

Você acha que é um movimento seu ou você acha que é um movimento dos professores?

Isso daí eu não sei. É meu, mas eu já me vi fazendo isso, eu reconheço isso em mim, eu falo, olha, já fiz algumas pesquisas internacionais porque eu já fiz mesmo, não tropecei ali. Meu inglês é uma merda, mas ninguém precisa saber disso, mas eu já percebi isso.

Você faz enfrentamento então?

Eu faço. Em determinados momentos sim. Porque eu sei o que está vindo, então assim, não é uma idiota que está aqui, até porque tem uma coisa interessante lá em Nilópolis, não sei se vocês passam, porque os outros cantos não têm os trinta anos de Nilópolis.

O Maracanã é mais antigo até.

Pois é. Acho que pra gente e pro pessoal do Maracanã isso é mais evidente, pra vocês acho que é menos, porque é assim: “Vocês chegaram aqui agora”, o tempo inteiro. Sim,

mas eu não entrei devendo favor a ninguém, se eu tiver que bater cabeça pra alguém vai ser no terreiro, não é pra você.

Você acha que quando falam esse tipo de coisa estão falando pras individualidades ou estão falando pro componente curricular?

Estão falando da gente porque a gente entrou fazendo muita pressão... A gente se organizou, porque assim, o Brame depois de um tempão veio, não sei se o Afonso veio junto com o Brame, não sei como foi porque eles estão lá há um tempo, acho que o Afonso veio junto da História, depois veio o Brame, depois de um tempo veio a Giselle. Quando a Isabela entrou, o David entrou, entrou um grupo junto e essas pessoas que estavam fragmentadas, isoladas, a gente entrou fazendo barulho.

A sociologia desarranjou?

Eu acho que sim e a gente entrou também assim, um evento, outro evento e os alunos adoram e isso criou um problema sim.

Você acha que a produção de eventos no campus Nilópolis também serviu pra essa afirmação da Sociologia?

A produção de eventos, a forma como a gente trata os conteúdos, a forma como a gente permite que os alunos participem, como a gente entende, por exemplo, que é demais pros alunos, o pessoal acha que não, que é pouco, que é assim mesmo, que na época deles era assim, tem que ser assim, entendeu? Como a gente comprou algumas brigas, isso tudo impacta.

Poderia dar um exemplo dessas brigas compradas?

Saiu um código de vaga, automaticamente vai pra Química, a gente, por quê? A Filosofia era um curso que até ontem tinha nota 2, tem um prédio da Física, aí vai o João Guerreiro da produção cultural e fala: “Prédio da Física é o caralho”, que dependendo de um determinado momento a gente fala com o pessoal da produção cultural, tem alguns professores que não, mas em alguns momentos sim, por exemplo, fórum de campo, em alguns espaços de decisão a gente vota junto, porque soa coisas que estão estabelecidas há muito tempo, porque é nossa a vaga, então, peraí, a gente está com 10 tempos, o outro está com 12 turmas, a gente está com 10 e a gente precisa, aí a gente foi pro pau e conseguimos a vaga.

Vocês romperam com certos hábitos?

A gente chegou agora e sentou na janela. Então assim, vai ser de tal jeito, por quê? Justifica. Não é berrando. Isso não é justificativa, então assim, dificilmente os caras ganham a gente na discussão, isso deve dar raiva, porque é gente louca, gente maluca.

Você acha que houve então um empoderamento também?

Sim, mas também a gente colecionou umas inimizades ali que a gente não vai conseguir desfazê-las tão cedo, tem um grau de percepção com relação à gente sim, outras pessoas que não estão envolvidas identificam isso.

Em relação à Sociologia?

Chamam a gente de humanidades.

Então não é só a Sociologia? Filosofia, História?

Mas quem faz mais barulho é a gente mesmo. Os e-mails que são enviados a gente vai e questiona, entra pro pau, debocha. Pra você ter uma ideia, por exemplo, abriu outra turma pro sexto. Não conseguiram reprovar tantos alunos do quinto e abriram uma turma do sexto, aí o Marlon da Filosofia, ele é nosso coordenador, o Marlon dia 25 mandou um e-mail pra todo mundo que é de humanidades, inclusive o pessoal de linguagens, mas isso foi o Brame que calculou errado, a gente votou essa merda assim e isso deu problema porque a gente tirou o pessoal do grupo e a gente reconhece isso, mas a gente falou, vamos abrir pra votar só pra eles não aparecerem e terem raiva da gente, que é uma briga que a gente precisava comprar, mas tem um pessoal muito débil-mental ali, no sentido de muito puxa-saco, porque eles sabem o lugar deles, eles estão ali muito tempo e sabem o lugar deles e a gente não sabe o nosso lugar, mas tem que dizer claramente, entende?

Aí vocês vão ter que aceitar ou não também, né?

O certo seria também se a gente (? 27:54), mas dificilmente alguém vai ter coragem de falar isso de forma clara, aquele pessoal da linguagem já entendeu o lugar deles, eles ficam putos porque a gente não, a gente chega lá e fica na porta. E cada um tem uma particularidade ali, eu vou mais pra briga e pra ironia, o David é especialista em Filosofia da Ciência, o David pega um palavra da frase da pessoa por vez e vai abrindo, vai destrinchando, os e-mails do David são coisas que poderiam ser publicadas, respondendo as pessoas, sabe? O Marlon tem um grau de elegância pra lidar com as coisas, então cada um tem um superpoder e a gente rola de rir. A Gisele é a dominação legal do Weber personificada, a Gisele não demonstra um sorriso na hora, não contrai a testa num momento indevido e isso também é útil né? Então cada um tem um superpoder, a Isabel a gente pede pra ela ficar calada.

Como é que você vê agora...

Os alunos gostam da gente, o pessoal fica puto, a gente mal chega e já vai homenageado nas turmas que estão lá há quatro anos, eles ficam putos.

Chega na festa de formatura...

Sempre um da gente é homenageado.

Como você vê a sociologia daqui pra frente diante dessas interferências externas?

Eu tô numa tendência a me colocar meio, não vou mais no Facebook, não vou mais no Instagram, tô lendo as coisas de maneira a garantir a minha saúde mental, não estou meio querendo me preocupar muito com a dimensão do futuro não, sabe? Não sei se você consegue entender porque cada informação que a gente recebe é uma crise de ansiedade, então vou fazer o meu trabalho, fazer o que tenho que fazer e deixar o pau quebrar.

Você entende que há uma consolidação da disciplina? Do componente curricular no espaço do IFRJ hoje?

Sim.

Apesar da disputa há uma aceitação? A sociologia ocupa espaço?

Eu acho que sim. Me parece que sim. Porque a gente está chegando num momento político mais delicado para o instituto, então eu acho que ficar declarando briga interna nesse momento, talvez se a gente estivesse num governo onde a política educacional fosse mais favorável...

Você acha que os conflitos estariam mais fortes?

Eu estou sentido, apesar do semestre ter acabado de começar que está todo mundo meio “vamos ver o que vai acontecer”.

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA 5: Gabriel – Campus Nilópolis (12/02/2019).

Querida que você contasse um pouco como você chegou no IFRJ? Você já lecionou antes aqui como professor substituto, ou se não, qual era a sua experiência?

No magistério eu nunca tinha trabalhado aqui. Fiz o concurso, entrei em setembro de 2011 direto aqui em Nilópolis.

Não passou por nenhum outro campus então né?

Não. Eu vim pra cá, Marcelo foi pra Caxias, Gisele pra cá, Isabel pra cá e você Caxias.

O que você pensa do ensino da Sociologia dentro do IFRJ e que contexto, como é que você vê hoje a situação da Sociologia dentro do Instituto Federal de uma forma específica nos cursos técnicos integrados?

Desde que eu entrei eu venho ministrando aulas, no caso do ensino médio técnico constante no curso de manutenção e suporte em informática que era PROEJA. Quando eu comecei, eu comecei além do MSI, também com outros dois cursos que a gente tem aqui de ampla concorrência que é o curso técnico em Química e em Controle Ambiental, mas Química e Controle Ambiental, se eu não estou enganado foram dois períodos e depois eu nunca mais tive turmas de Química e Controle Ambiental, mas substituí eventualmente a Camilla no período passado por aulas em duas turmas, mas como professor mesmo eu sempre mantive a diferença de ensino médio técnico com PROEJA, Manutenção e Suporte em Informática.

Que é dito na natureza né? Educação de jovens e adultos, no caso.

Isso te ajuda? Te prejudica?

Não. Eu quero saber a sua percepção da Sociologia. A pesquisa é sobre o ensino médio-técnico, mas a gente está falando da Sociologia com um componente curricular nesse ambiente da instituição em que se travam disputas com outras disciplinas, se você se institucionaliza.

O primeiro período que eu peguei foi o último período em que só tinha Sociologia, no caso de Química e Controle Ambiental, no quinto período e no caso do MSI, quarto e quinto períodos, que era uma coisa divertida, porque assim, tinha o quarto período que era equivalente ao quinto, Química e controle Ambiental que era Sociologia Geral, mas também tinha uma disciplina técnica que era de sociologia do trabalho, que era considerada disciplina técnica. Depois no período seguinte já passou a ter no mesmo período da matriz nova que iria ter desde o primeiro. Então iniciou, na época não tinham sido acertadas todas as disciplinas, a gente só sabia que iria ter no primeiro e no segundo período, mas não tinha certeza de nada dos outros, então ainda era uma transição e quem estava na matriz antiga continuou dando aula no quarto e no quinto no Controle Ambiental.

Independente da sua atuação, você participou desse processo todo de implementação, das imersões...

Sim. Fizemos as imersões tanto de Química, que acabou servindo, de alguma maneira, pro Controle Ambiental e também específico do MSI, o Marcelo participou...

Você poderia me dar um histórico disso? Como foi esse processo, quais foram as resistências e antes se você puder falar, como você vê a Sociologia hoje na instituição?

É bem amplo. Desde que eu entrei tem em todos os níveis e eu trabalho em todos os níveis, no médio-técnico e na graduação também, no Bacharelado e na pós-graduação, então tem sociologia em todas. São diferentes, mas fica mais específico no ensino médio, porque aí, se tem alguma coisa que está sob ameaça não é o nível superior, comparativamente. Pra nós do ensino médio, a propedêutica tem os seus problemas, eu falei da Sociologia do Trabalho como disciplina técnica, poderia até alguém achar que valia mais, mas a gente conquistou o negócio por causa da lei que acabou de ser uma reclamação muito grande por vários colegas de diversas disciplinas. Acho que ninguém, nem as disciplinas que lá fora são consagradas como importantes no ensino médio como Matemática e Língua Portuguesa se manteve com essa reforma, nem eles têm em todos os períodos. E na (6:39 ?) você tem em todos os períodos, seis períodos de Manutenção e Suporte em Informática e os oito períodos, aos trancos e barrancos, mas os oito períodos nos de ampla concorrência. Só que a gente não tinha, imagina, esquecendo educação de jovens e adultos e pegar só o de médio, tinha dois tempos que era no quinto período. E aí a informação que a gente tinha era que passaram a ter doze tempos, então, na verdade, se era pra implementar em todos os períodos, deveria ser 16, então já era um ponto de interrogação, como é que a gente vai fazer 16 em 12? Algum lugar vai ficar faltando. Aí tinha o problema de ficar faltando um semestre, não contemplaria a lei, ficaria capenga, o IFRJ poderia ter alguma encrenca com o Ministério, sei lá de onde, reclamar que não estava sendo cumprida a lei e surgiram com essa história de segundo tempo, porque matematicamente poderia ter quatro períodos de dois tempos e mais quatro períodos de um tempo. Inicialmente eles, a pró-reitoria, tinha colocado e a gente descobre isso com o negócio andando, já tinha os dois primeiros períodos e eles tinham colocado nos dois últimos. Durante a imersão a gente disse, “olha, isso aí não tem cabimento”, porque a demanda maior era justamente nos primeiros períodos, pra começar nós avisávamos pro aluno que não tem História, só vão ter História no quinto e no sexto período, que é uma esquizofrenia. Mesmo quando eles vão ter também não resolve muito, pra nós até pode ajudar em alguma coisa se estivesse mais a frente porque eles vão começar... Porque a História é contemporânea, a gente começa pós Revolução Francesa, mas a pessoa de Filosofia enlouquece porque eles vão começar lá paralelos com a antiguidade e não tem ninguém pra dialogar e a História não vai aparecer ali, o conhecimento que as pessoas têm, que os alunos chegam é do ensino fundamental e olhe lá, então, mesmo se tivessem nos primeiros períodos ficaria dialogando com a Filosofia, mas pra gente seria alguma coisa, porque, pelo menos, a gente está conversando com a idade contemporânea, mas seria melhor se tivesse pelo menos a moderna pra ter a base.

Então já que eles chegariam relativamente crus, não riram ter referência em relação à História e os períodos que tivessem mais tempos ficassem logo no início, que a gente ficasse não só com os dois primeiros, mas os quatro primeiros, então o terceiro e quarto também. Gerou um problema porque não tinha folga pra isso, teve que negociar e nesse momento quem cedeu foi a Geografia. Nas negociações tinha disciplina que não abria mão de jeito nenhum e só sobraram algumas que poderiam fazer alguma coisa, a Geografia foi uma que topou, pra eles valia fazer, foram generosos em ceder, organizar dessa maneira, os outros que teriam que mexer também toparam e a gente ficou com quatro períodos, os quatro primeiros com dois tempos, mas com aquele ponto de

interrogação, como será quando tivermos o quinto, sexto, sétimo e oitavo período com um tempo só, que maluquice que vai ser.

Você falou desse processo de imersão que gerou muita resistência então, porque ninguém queria ceder.

Uma questão de conflitos, todo mundo estava num hotel-fazenda em Paulo de Frontin, passou dois, três dias lá. Então convivía com todo mundo, qualquer fofoca, alguma coisa que alguém falou espalhava e todo mundo ficava sabendo, quem tinha dito, o que a pessoa era, o que representava e era basicamente o curso de Química. Depois a gente achou que aquilo iria ser universalizado, não sei como tem em Caxias, mas aqui Controle Ambiental teve que engolir, de uma certa forma, oito anos depois eu descobri que na Matemática dava galho, Paracambi não fez isso, eles tiveram o próprio deles em Paracambi. Tem sete períodos. No nosso caso aqui tinha que ir como teve com vocês em Caxias com São Gonçalo e Maracanã. Exatamente esses quatro foram pra lá e aquilo seria utilizado como referência pras outras. De cara a gente descobriu que Química, o curso, não é uniforme, não é homogêneo, tem diferença entre os campi, dentro dos campi e entre eles...

Você fala diferença em termos curriculares?

Não. Em termos de tratamento, polidez, visão de mundo.

Você fala de disputas internas nas equipes disciplinares.

É. Nós somos uniformes também, Filosofia e Sociologia é uma coisa só, todos pensam do mesmo jeito e tem uma união extraordinária, nós somos desprovidos de contradições internas. Nós também tínhamos essa visão que este povo era uma coisa só e não era. Então a gente viu a postura de campi. Caxias, Nilópolis e São Gonçalo não sendo necessariamente fechados à negociação como o Maracanã e também vimos que o Maracanã também não era uniforme, tem suas divisões tanto que (12:40 ?) e diz assim, eu não cedo. E aí as outras equipes acabaram não cedendo em função daquela equipe específica lá do Maracanã, mas não quer dizer necessariamente que eles concordassem e tinha que ser de antemão fechado, então inviabilizaria inclusive a imersão (13:04 ?) Eles vieram aqui pra ratificar o que eles já são, mas aí no final das contas, uma parte foi pra resolver problemas, a gente estava lá pra resolver, procurou negociar e foi isso, negociou, só que nós não tínhamos nada mais do que um tempo do quinto ao oitavo.

Essa versão foi uma grande arena de disputas, de pactos e de conflitos também pelo visto né?

Se a gente estivesse vivendo isso há mais tempo, entendendo tudo junto teria sido de fato assim, mas eu acho que as disputas foram muito pontuais, porque várias coisas a gente descobre lá na hora, tanto isso, descobrir se poderia mudar, se não poderia mudar. A gente suspeita que poderia ser cedida mais, mas não sei da onde. A gente estava disposto a negociar sem atrapalhar e a gente descobre que tem gente lá que não está disposto nem a negociar e se fosse pra atrapalhar, atrapalharia. Eram pessoas, mas pessoas que têm poder em algumas equipes, então foi aprender que não é homogêneo. Então quando você fala assim, Química é um bicho papão, como as pessoas podem achar que sociologia pode ser um bicho papão e descobre que tem uma diversidade interna.

Como você entende hoje o coletivo de professores do IFRJ? Você percebe esse coletivo como um grupo organizado? Já foi mais organizado? Menos organizado? Como é que você vê isso hoje e como você acha que isso se deu ao longo desse tempo todo?

Quando eu entrei, na primeira reunião eu fiquei impressionado. Por dois pontos, um é isso, forte demonstração de organização, estavam organizados e eram os dois juntos, Filosofia e Sociologia. Hoje é nítido que são separados, mas ali era tão pouco que estava todo mundo junto, eu fiquei muito impressionado. Tinha um pouquinho mais na reunião de Filosofia do que Sociologia, se o pessoal de Filosofia está junto, normalmente, quem está fora não sabe, mas a gente sabe que não são tão unidos assim. A gente bem ou mal tem uma formação orgânica, mas assim, (15:35 ?) Tão grande de áreas lá dentro (?) eles podem ir pra tantas áreas diferentes e brigarem muito mais, a gente que, embora, pareça brigar bastante, tem certas coisas que nós já reconhecemos que são comuns à gente, mesmo com perspectivas teóricas diferentes, mesmo puxando mais pra Filosofia, outro pra Ciências Políticas, tudo bem, mas é muito menos de Filosofia, inclusive o compromisso com a educação também, bem nisso é diferente e eu fiquei impressionado por ter mais gente de Filosofia. Passou depois a ter mais concurso, entrar mais gente já indo pra campi diferentes e a gente ganha porque aumenta a diversidade, mas como responsabilizar né? Uma variável que conta muito é distância dos campi. A gente tem alguém que está em Resende e em Arraial do Cabo, numa distância tão grande assim é muito mais difícil da gente conseguir fazer uma reunião. Bem ou mal, antes era todo mundo região metropolitana mais Volta Redonda. Era isso. Paracambi também. Então o pessoal de Volta Redonda na época morava no Rio, então a gente se reunia. Sábado dava pra fazer e isso hoje não é tão fácil, assim, há vários anos já não é tão fácil, podem ser que tenham outras variáveis.

Você acha que essa questão da distância é a principal variável?

Não dá pra dizer que é a principal, mas é importante. Pra dizer que é a principal eu teria que analisar todos os nossos colegas. Eu não sei. O grupo é muito mais heterogêneo do que já foi. Isso conta, agora que medida essa heterogeneidade vai ser mais visível na questão espacial, mais visível na questão dos interesses individuais, eu não sei afirmar corretamente, mas eu vejo que a gente tem mais coesão do que as pessoas de Filosofia, mas essa coesão é muito menor do que foi quando eu entrei. Nos dois, três primeiros anos, você também já estava junto, viu isso também, na minha opinião deu uma mudada considerada.

Além da questão da distância você identificaria um outro elemento sem analisar individualmente os professores?

Indícios. Coisas que podem ter contribuído e que faz parte. Como a gente resolve o problema do um tempo? Como a gente resolve a questão do GT e da legitimidade junto à antiga PROETI? Antiga só no nome, depende da gestão. Um tempo todo mundo resolveu do mesmo jeito? Não. Isso quebra um pouco? Quebra, mas ao mesmo tempo não dá pra chegar, pegar a votação e impor que todos tem que fazer do mesmo jeito, porque se num lugar é mais viável que se faça dessa forma, melhor fazer dessa forma, o problema é que pode ter sido uma razão também, das pessoas irem se afastando, aí ficam mais distantes dos seus problemas, não tem mais problema igual pra todo mundo, a gente tem um tempo, mas foi resolvido de forma diferente. Isso pode ajudar a afastar, a distância geográfica também, preocupação de alguém achar que ir na carona também possa ser interessante.

Você acha que as questões próprias de cada campus é um elemento também?

Acredito que sim. Um campus como Caxias tem três professores, pra pensar no ensino médio e aqui a gente tem cinco professores do ensino médio, mas não é só isso, a gente tem outros professores de ciências Sociais que não dão aula no ensino médio, pelo menos mais três, aí seriam oito só de Ciências Sociais, vamos botar só cinco. Isso já é bastante se a gente comparar, não com o Maracanã, nem com Caxias que tem três também, mas num campus que só tenha um professor, que tenha um ou dois cursos, essa pessoa está muito mais ilhada. Esse professor, essa professora decidem sozinhos o que vão fazer e fazem, mas eles estão presos a um curso só. Pra nós aqui é bem diferente, acredito até que é um pouco mais diferente do que Caxias que são três, aqui são cinco e Maracanã acho que são seis ou sete. Tem seis cursos e isso também conta bastante.

Você acha então que a própria interrupção dos professores em cada campus colabora pra isso por um lado e isola os professores que estão sozinhos e em campi menores?

Eu não diria que isso isole, mas na hora da gente se juntar, a gente deveria estar preocupado em participar e também ver a diversidade porque se a gente tem um problema e todo mundo compartilha, fica muito mais fácil e é muito mais viável da gente se juntar, e aí imagina, o exemplo da história do um tempo tendo soluções diferentes, “está tendo problema porque tal solução está dando um galho”, alguns campi que não quiseram aquela solução nem vão ligar e deveriam ligar, até porque a gente sabe que a história de Sociologia no ensino médio é sempre provisória. Tem sido provisória, pode ser que um dia isso mude, mas tem sido provisória. Conseguir ter a garantia de ter Sociologia no ensino médio, mas tendo consciência... Pode ser também que um colega acredite que já foi pra universidade está com o Ministério garantido, mas ao estudar um pouquinho a Sociologia no ensino médio tem noção de que não tem garantia que isso vai ficar.

Quer dizer então que a Sociologia no ensino médio não está consolidada no Instituto?

Não. No Instituto e em lugar nenhum. É um problema que transcende as portas do IFRJ. Não está. Agora, como o Instituto não é só uma instituição de ensino médio e técnico, então a gente vai ter a Sociologia a não ser que tenha uma mudança muito maior na educação, vai ter que passar na educação como um todo porque a gente tem educação básica, agora que está abrindo doutorado aqui como tudo, tudo assim, pegando uma parte da educação básica, pega tudo, mesmo se a Sociologia deixasse de existir aqui, não iria deixar de existir porque tem outros cursos, tem outros meios, mas lá fora no Estado não tem garantia nenhuma, pode acabar como pode ser minimizado de novo e volta a ter só a migalha de um ano, “no segundo ano tem aula de Sociologia”, a gente pode voltar a ter isso, isso não mudou pra Artes. Segundo ano ficou com Artes. A gente ainda ficou nos três, um primeiro capenga e depois um segundo também capenga, mas Artes continuou sendo só no segundo ano. E aí? Não é só exclusivo daqui não.

Como você participou desse processo? Você falou que participou da imersão, após a imersão esse processo continuou da implementação da Sociologia? E também no caso das ementas?

As ementas eram previstas, a gente fez, quando a gente fez eu acho que a gente estava exatamente dando aula pro primeiro período.

Então teve aquela primeira elaboração das ementas...

Se não estou enganado, a imersão pra Química foi no primeiro semestre de 2012 e a imersão pro MSI foi pro segundo semestre de 2013. Química foi exatamente no primeiro período, no que mudou a matriz em que a Sociologia já estava garantido que teria em todos, só não estava acertado quantos tempos iriam ter, mas estava acertado que o primeiro período e o segundo período teriam dois tempos. A gente já estava dando aula pro primeiro período e aí isso em maio, a gente vai lá pra Paulo de Frontin e participa do processo lá, mas a gente não tinha, tinha assim, uma ideia geral de como seria distribuído isso nos primeiros períodos, tanto que foi revisto porque pessoas depois dando aula no segundo período viram lá, isso aqui não dá pra fazer desse jeito, melhor fazer assado, assim.

A revisão das ementas que foi feita, se não me engano, em 2014 se deu em função da avaliação da aplicação daquela ementa ao longo desse período de 2012 a 2014?

Foi em 2014? Foi depois não?

Foi em 2014.

2014 não tinha fechado ainda porque 2014 – I a pessoa estaria no quinto período.

Não. A gente já projetou.

Projetou de novo então.

Minto. Foi em 2015, no começo do segundo semestre fez uma reunião aqui no campus que sacramentou esse processo, foi aqui no auditório. Você participou desse processo como um todo desde lá da imersão. Depois da imersão e na medida que foram chegando novos professores, como é que você avalia a participação dos professores nesse processo? Você acha que foi boa ou não foi e como você viu também a sua própria participação?

Eu acho que a participação e comprometimento em geral diminuiu. Eu acho que a gente não mantém mais as reuniões que a gente mantinha, talvez também, nós tínhamos problemas eminentes que tínhamos que nos posicionar diante deles e com a prática em sala de aula e já ter tudo razoavelmente organizado deu uma relaxada, diminuiu as reuniões, as participações, embora tivéssemos conseguido um GT pra legitimar a nossa reunião, um problema sério pra nós (27:43?), mas pra outros colegas de outros cursos quem tem aulas de seis tempos não tem a menor noção do que a gente vive, com três turmas já tem dezoito tempos, muitos já tem a vida resolvida ali em sala de aula com três turmas, tanto que como alguns vão ter uma aula de dois tempos, seja lá qual nível for, piram, não dá pra dar aula, imagina com um tempo só. O que acaba acontecendo? Não só nós temos menos tempos, como nós temos mais turmas, mais alunos, então quer dizer, menos tempo do que as pessoas de um modo geral. O fato de ter conseguido o GT legitimava pelo menos um horário de reunião, foi uma vantagem, mas que a galera não entendeu isso do mesmo jeito e foi diminuindo.

Você acha então que quando havia uma luta política que precisava implementar a Sociologia, precisava negociar com as outras disciplinas, isso produzia mais mobilização do que uma discussão interna da ementa?

Não tinha perspectiva de poder empurrar com a barriga, empurrar com a barriga seria nós seríamos empurrados, a barriga de alguém empurraria a gente, a gente realmente se mobilizou.

E a sua participação? Como você vê a sua participação e que motivações você tinha pra isso?

A minha participação foi até 2014, foi acho que razoável, participei junto com as pessoas acho que bem. 2014 a 2016 eu não só estava aqui como estava na reitoria, e justamente a pró-reitoria ligada à (29:39 ?) Então estava numa situação suspeita, então nas reuniões que eu participei eu ficava muito mais calado porque tinha uma participação simétrica ali, mas procurei participar. Me lembro uma que foi justamente quando a gente saiu da reitoria e assumiu uma nova pró-reitoria de outro grupo. Eu levei um susto, a reunião já tinha um rumo completamente diferente, teve uma nova gerência, que a gente não estava fazendo, que achava que não era pra ter, ter autonomia, tomei um susto porque era completamente diferente de quando eu estava na reitoria e na gestão anterior que pelo menos permitia que a coisa fluísse, percebi uma série de restrições, inclusive a questão do tempo que era que o GT tem prazo pra acabar, vocês tem que dar um cronograma e tem que fechar isso aí, ponto final. Era como quem dizia assim, não era pra existir. Porque não era simplesmente um GT tradicional. Tinha uma bomba relógio diluída com várias explosões que foram sendo evitadas. Era isso que a gente era, Sociologia e Filosofia no ensino médio. Pode ter um problema sério porque a instituição não está cumprindo a lei. Como é que vai fazer isso afetando o mínimo possível o organograma, a distribuição das disciplinas, as outras matérias, brigas internas, a gente entrou no meio desse negócio e a experiência que se tinha era que quem não era de Ciências Humanas, Geografia era café com leite e História era outra café com leite, aí a gente entra, “vocês já entraram e já estão sentados na janela da frente do ônibus?”. Não foi bem visto.

Sobre o processo de elaboração das ementas em si, como você viu a discussão sobre os conteúdos, sobre a organização dos conteúdos no sequenciamento do semestre?

Como eu participei nos dois primeiros semestres, eu participei na elaboração da primeira versão da matriz com oito períodos, depois não porque eu vi que as pessoas estavam discutindo, lia os e-mails, mas não dava pitaco porque não estava nessas disciplinas, acho que era o fim da picada dizer o que era melhor pro colega que está na sala de aula fazer, não tem cabimento fazer um negócio desses, quem está lá sabe muito bem o perrengue que está passando, como pode ter colegas discordando de várias coisas que todo mundo aqui faz, nós, as equipes de Sociologia. Eu não reconheço nenhum (32:57 ?) ninguém aqui despiroca e passa numa barbaridade, as pessoas de um modo geral deitam no chão, nisso a gente tem um reconhecimento muito mais do que as pessoas de Filosofia, tem uma viajada, se a gente viajar o pessoal já foi pra outra galáxia há muito mais tempo que a gente, eu acho que não rola viajar, quem está falando sobre o chão da sala de aula fala com propriedade, não fala com delírio e tem que negociar com pessoa do outro campus, então no nosso caso aqui não é uma pessoa que dá um período só, ela está falando e complementa, não tem essa rivalidade, tem uma solidariedade, aqui em Nilópolis, pelo menos tem. Agora, tem suas diferenças, imagina, se aqui tem cinco e tem diferença de uma pessoa que está sozinha (34:09 ?). Se tem uma matriz e a matriz é pelo curso e não é pelo médio técnico, aquele curso só tem naquele campus (?). Tá beleza, ela está sozinha, não vai ter demanda de ais professores e só tem aquele curso, não tem perspectiva de expansão.

Não vai prestar contas pro professor do semestre seguinte...

Exato. Está tudo resolvido.

Naquele processo inicial de 2012 como você viu aquele sequenciamento? No primeiro período você tinha lá a introdução, aí no segundo um pouquinho dos autores clássicos, no quarto Sociologia do trabalho, como você percebe?

A gente negociou com o que costuma dizer que é pra fazer com o que a gente acha que deveria fazer e o que a gente acha (? 35:04). O que se fala muito, mas a gente pode ter uma escolha por autores, temas, vai depender de cada um na hora de se posicionar. Interessa o posicionamento?

Sim.

Eu não concordo com recorte por autor. Isso não quer dizer que a gente não deva estudar os autores, devemos estudar os autores, mas a partir dos temas no ensino médio. É completamente diferente a informação que a gente tem na universidade, na universidade, de um modo geral, a gente tem por autores, depois que a gente vai ver por temas e os autores voltam, mas a gente tem lá, Durkheim a gente vai ter, Marx, overdose de Marx, Weber, overdose de Weber, outros e por aí vai. Eu acredito que teve uma confusão muito grande de as pessoas quererem dar aula na universidade, a gente é seduzido desde o primeiro período a todo mundo ser acadêmico e não dá como que (36:17 ?) de uma universidade não vai ser incorporada por aquela universidade, só pelas outras e todo mundo (?). A oportunidade do magistério surge de uma luta danada e sempre ela tendo um ensino médio muita gente acha que já resolveu, agora eu vou dar aula que eu queria aqui. Não é a mesma coisa e acho que não deveria ser. Isso complica mais do que ajuda, eu acho que não deveria começar, embora a gente tenha até hoje, no primeiro período temos aulas que a gente tem que dar pelos autores, aquela pincelada básica, como é de um modo geral, boa parte dos livros tem lá um capítulo no início que fala Durkheim, Marx, Weber e aí tem isso, mas pelo menos os livros têm os temas e aí essa parte dá pra comparar com a negociação. Isso ficou, a gente ficou com um período ou dois, na verdade, um e o primeiro e o segundo pra ter os autores, mas depois dividiram em temas, na mesma medida, mesmo que muita gente chegue nessa “eu vou fazer na universidade”, metade do livro, por exemplo, que foi o primeiro a ser adotado que é do Tempos Modernos é isso e eu acho um livro bacana, só não pro ensino médio, ele é ótimo pra várias coisas, pro ensino médio eu não acho que seria uma boa. A primeira metade do livro não ajuda pro ensino médio e os outros livros que a gente tem, como eles vão pegando por temas eu acho que, hoje, pelo menos, por mais que elas queiram dar aquela aula da universidade, elas vão ter que falar dos temas pra começar.

Você acha então que uma abordagem por tema é melhor. Nesse caso os autores clássicos entram transversalmente.

Eles vão aparecer. Vamos falar de trabalho, Durkheim, Marx, Weber vão estar lá, pode ser que no outro tema eu não tenha os três, eles vão aparecendo.

E como você vê as outras ciências sociais na disciplina?

Na nossa? Dentro da nossa?

Dentro da nossa. Especificamente Antropologia, Ciência da Política.

E outra questão, a gente só tem aula de sociologia. Ensino médio é ciências sociais como a gente tem na visão, tenho certeza que você também, porque a gente se formou e tinha

as três, agora que tem essa maluquice de botarem as três juntas, mas é um ramo da sociologia que pessoas leem sociologia, eu estou nesse grupo de Ciências Sociais, a gente dá aula específica de Antropologia, dá aula específica de Sociologia e aula específica de Ciência Política. É isso. Não tem só Sociologia. Só o nome mal colocado, mas é porque é o nome que tinha.

Por tradição, digamos assim.

Pode ter. Há quem ache que deveria mudar, que deveria ser só uma coisa, mas como é só uma coisa? A gente vai estudar estado e democracia e aí é um estudo que a gente vai apresentar de sociologia política? Não é. É ciência política, começa até resgatando a Filosofia política pra entrar em ciência política e mesmo assim bem introdutória, isso que a gente faz. A gente vai trabalhar cultura e a cultura pensada exclusivamente pra sociologia? A gente estudou antropologia, aquela aula está muito mais voltada pra antropologia, mas sempre com a perspectiva de (?) o que a gente faz em tese nas universidades a gente tem muito mais chance de fazer numa sala de aula.

No caso da Antropologia e da Ciência Política também é uma abordagem temática?

Sim. Imagina, vou começar a dar uma aula sobre história da antropologia, então pega os autores clássicos da antropologia do século XIX. Nem hoje na universidade se faz um negócio desses, pelo contrário, tem gente que defende (?) falam só, ouviram falar desses caras aí, só pra você saber as correntes e ponto final. Mas vai aparecer, você não precisa chegar lá e pegar os autores do século XIX e andar certinho, a gente vai falar preferivelmente sobre Darwinismo Social. O que é evolucionismo e os problemas de pegar a palavra e confundir com a Biologia, explicar sem distorcer a Biologia e focar no que foi o evolucionismo relacionado à antropologia, inevitavelmente a gente vai falar dos autores do século XIX e na virada do século XX, eles vão aparecer, mas não numa aula exclusiva de cada um deles, nesse sentido tema.

Quando você trabalhou lá no médio técnico, como você mobilizava aqueles conteúdos previstos na ementa? Você trazia outros elementos que não estavam previstos pra sala de aula? Por quais razões? Que recursos você costuma usar?

MSI não interessa?

Não.

No primeiro período só tinha o quinto, então eu dei aula de Sociologia geral daquela visão que eu acabei de reclamar agora. Tive que dar aula dos autores, introduzi Durkheim, Marx e Weber. Fiz isso no período seguinte porque ainda tinha gente do quinto período e porque eu trabalhei no primeiro período e o final era a introdução às Ciências Sociais, mas falava mais da questão da cultura, então tinha muita antropologia do início.

É a ementa do primeiro período então?

É.

E aí como você fazia?

O diálogo entre natureza e cultura. Problematizar o que é natureza pros alunos, são bem jovens, primeiro período, chegam crus, nem a questão da crítica, eu explorava isso, mas continuo explorando isso até hoje. As aulas, em geral, eu faço exagerando o senso comum

pra provocar o máximo possível as impressões mediatas, o achismo e depois desmontar, de uma certa forma, passar a perna neles pra ver se eles caem no chão e se tocam, opa, não é simplesmente “achologia”. Até aí isso eles já veem na rua. Se é pra chegar aqui e fazer a mesma coisa que eu faço na rua não precisa disso aqui. Se é também pra dogmatizar determinado assunto ou determinada perspectiva sobre determinado assunto, está cheio no You Tube. Aqui vai ser a coisa mais chata do mundo porque eu faço por obrigação e na internet você faz por prazer. Tem o lado chato da obrigação, mas tem o lado divertido de você se tocar que, de repente, não era aquilo que você esperava, eu faço o possível pra você geral essa sensação, vou dando corda com isso, incentivando preconceitos mil e depois várias coisas sobre cultura, a ideia de que índio anda pelado, anda nu. Eu apresentei isso numa das turmas que era o primeiro período e usei o material que eu tinha usado anos antes, então tínhamos imagens de índios, tradicionalmente estão pelados e outras do homem branco ocidental, tipo assim, ambas são representações artísticas, uma escultura, por exemplo, masculina, pinto de fora, outra é uma pintura com um índio brasileiro e esta lá o pinto de fora, e aquele índio tem o que o Darcy Ribeiro chamaria de arranjo de decoro e ninguém cita. Isso é um barato, eu cito Darcy Ribeiro. A transcrição que eu fiz de um documentário que é fantástico, eles já tomam um susto e aí passam a prestar a atenção e dá até pra brincar. É uma idade que se você vai falar de sexualidade tem que falar de sexualidade e eles estão com aquilo na cabeça, “É sério, vocês estavam olhando para o bingulim dele? O Tempo todo eu só vi o arranjo de decoro, nem tinha visto que estava aparecendo”, gera um constrangimento, mas é pra brincar, pra mostrar o impacto inicial num senso comum. É o óbvio, só que o óbvio é uma passada de perna.

Você está falando aí que está utilizando um recurso de imagem então pra provocar isso. Que outros recursos você costumava usar?

Textos sempre. Tem partes de textos que eles vão ter que ler que está no livro e outros textos que eu trago e uso pra todo mundo ler na sala de aula e esse fica assim, não vou cobrar que eles leiam antes o outro, no livro, por exemplo, eu espero que eles leiam, mas o texto que vou trazer leiam depois de novo. A primeira vez vão ler na sala de aula porque daí não dá problema, cada vez a garotada está lendo menos e se concentrando menos, então acho que a gente tem que reforçar a concentração e a produção textual. Aí é outra coisa que acho indispensável, isso eu faço com o MSI, a mesma coisa que estou falando pra você, tem a questão da imagem, tem a leitura dos textos e tem a produção, ainda mais o pessoal do MSI que tem autoestima lá embaixo, eles tem um problema em estar na instituição, estudar, em ler, escrever então nem se fala.

O prazer que eles têm quando tem a redação deles avaliada e mostrada melhorada, eu acho conta bastante diante de tantas situações que a pessoa está parada não fazendo nada, eles fazem algo que parecem que não iam fazer. Está lá, dá pra fazer, então a produção textual também é importante.

Então você tem o uso de audiovisual, textos e produção textual.

Sim. De imagem também tem trabalhos com vídeos. As redações são uma proposta de síntese entre os conceitos trabalhados nos textos e os assuntos abordados em algum documentário. Em geral, trabalho com documentário. Eles vão assistir o documentário e vou fazer algumas perguntas norteadoras pra redação. Isso tem que ser abordado. E é completamente diferente ampla concorrência com MSI. Ampla concorrência tem uma

redação, no quinto período então, meu Deus do céu, maravilhosas, os últimos então uma loucura, completamente diferentes dos mais idosos do MSI. Agora, também a realização é algo extraordinário porque conseguir fazer eles se identificarem com o que estão fazendo é proporcionalmente muito maior do que pros outros que parece óbvio, fiz por obrigação, fiz, mas ninguém nunca nem cobra isso, aqui estou fazendo a mesma coisa que todo mundo faz.

Quando você trabalhou com os autores clássicos que recursos você usava?

Quando eu trabalhei com os clássicos era a introdução, então era um assunto que eu tinha que falar um pouquinho daquele autor e tinha algum tópico daquele autor, normalmente é assim, Durkheim, impacto social, Marx, classe social, e ação social em Weber, pensar o Nelson Tomazi no livro dele, o capítulo era basicamente isso. Se fosse entrar em alienação, podia-se trabalhar, eu já fiz isso, com aquela charge que passa a vida inteira tentando descobrir o que ele está fazendo há trinta anos lá, esse recurso é o mais utilizado.

Você costuma dialogar com outros colegas sobre a aplicação da ementa? Chegou a fazer esse processo quando você trabalhou lá no primeiro período? Hoje em dia tem esse processo de troca? Isso acontece aqui no campus Nilópolis ou você consegue conversar com colegas de outros campi?

Raramente eu encontro com colegas de outros campi. Aqui tem uma outra colega que trabalha (?) e às vezes, as ementas mudam e a gente conversa o que foi dado, como se faz isso, aí a gente conversa, mas experiência com Química né, acho que o único momento que de fato eu conversei foi com a chegada da Gisele. Quando eu cheguei a Silvia estava aqui, mas não adiantava mais, então não conversei com a Silvia e aí eu fiz sozinho e era assim, era um, tinha eu de Sociologia, Silvia de Filosofia e Afonso de História. Só tínhamos nós três. (?) tem o Afonso até hoje e mais uma professora, Afonso (?). Filosofia tem cinco, seis e sociologia cinco, só no ensino médio.

Então uma troca de materiais, a conversa sobre estratégia é pouca então?

Da minha parte, como eu sou do MSI, converso só com essa colega que trabalha também com MSI.

E aí há troca de material? Ou só apenas saber onde parou?

É mais saber onde parou, mas aí a gente conversa sobre os documentários, os vídeos que a gente passa, tem sugestões que ela faz e como está mais ou menos encadeados os períodos, os alunos saem de um e vão pro outro, a gente sabe mais ou menos o que está acontecendo, mas você imagina que eu participaria mais tendo mais colegas, tenho certeza que elas fazem isso.

Nos cursos médios integrados estão a Gisele, Isabel e a Camilla?

E a Gláucia.

Qual a importância que você vê no uso dos autores clássicos na sala de aula? Independente da forma como são abordados, seja na temática, seja numa perspectiva autoral, que importância você vê nesses autores e nas aulas de sociologia de uma maneira geral?

Eu e você, a maioria das pessoas de Ciências Sociais foi educada pensando nos autores. A gente só não foca diretamente neles como se fosse algo exclusivo, mas são fundamentais, a gente pensa (áudio baixo 54:01) o que esses caras propuseram? O que também ajuda a desmistificar a ideia que os alunos têm em todos os níveis de que é tudo uma questão de achar, você pode achar o que você quiser, mas o que ele está propondo aqui tem base, você pode discordar, mas tem que entender de onde ele está partindo e que instrumental teórico ele está propondo, além disso, têm as conclusões, você pode discordar de tudo, mas você tem que entender o que ele está propondo e tem que me apresentar de uma forma intelectualmente honesta o que esse cara propôs. Já dá pra adiantar que os três que a gente vê, no mínimo, Durkheim, Marx e Weber não pensam igual, de cara você não vai conseguir concordar com os três, vai ter algum lugar onde você pode discordar e algum momento que você pode até concordar e eu não estou preocupado se você vai concordar, isso é depois, você pode concordar com ele e não saber explicar o que ele propôs, você pode discordar e também não saber explicar, você tem que ser intelectualmente honesto, o que esse cara está propondo e não dá pra fugir porque seja o assunto que for esses caras ajudaram a gente a entender, mesmo que de um ponto de vista eurocêntrico, mesmo que de um ponto de vista de homem branco de tradição judaico-cristã, cis, hétero, ainda com todas essas limitações eles ajudam muito a pensar na realidade social que a gente vive, em que medida esses caras estão ajudando a gente a entender a realidade, não tem como escapar, faz parte da nossa própria formação, isso a gente (?) como quisesse, brigar com eles, em alguma medida a gente iria acabar transparecendo isso na sala de aula.

Você vê alguma relação entre a abordagem desses autores da tradição das Ciências Sociais e a consolidação da Sociologia como disciplina escolar, a forma como a Sociologia é vista por outros professores de outros componentes curriculares? Você acha que esses autores clássicos conferem algum tipo de legitimidade política nessa disputa nas grades curriculares?

Como referência teórica que a gente pode usar pra embasar alguma disputa?

Sim.

Isso vai estar na nossa formação, pelo menos a facilidade de argumentar baseada em teorias que refletem à respeito da realidade social, sinceramente, professores de diversas disciplinas se tiveram alguma coisa foi muito na área, que é bem separada na formação, de educação.

E como substrato teórico, concretamente pra dizer aos outros componentes culturais, olha, nós temos um fundamento científico também, de uma forma diferente do da química, da física, da biologia, mas também temos, por isso precisamos estar presentes na grade curricular.

Deixa eu ver se eu consigo responder pensando nos próprios alunos. No primeiro período a gente vai falar sobre senso comum, então mesmo que a gente não aborde a influência positivista na sociologia que vai ser feita na França é tão abertamente a perspectiva teórica e metodológica de Marx e mais especificamente a de Weber como a separação entre ciências e natureza e ciência da cultura, ainda sim a gente está delimitando... Quando está abordando o senso comum, indo além do senso comum e mostrando também as especificidades de cada área, especialmente algo que uma parte dos professores, especialmente os mais antigos acabaram transmitindo e os alunos refletem isso numa

visão muito simplória de ciência, a crítica e dogmática. Ciência como sendo um negócio duro, dogmático, estático, exato, essa é a primeira coisa que eu brigo em qualquer aula de introdução, pode ser no ensino médio, na graduação, pós-graduação não porque a maioria são educadores, mas a graduação então, disciplinas como Física, Química, isso é batata. Química, ciências exatas, vamos falar de ciências exatas, trabalham com probabilidade? Sim, alguns não sabem nem o que é estatística, pode ser que esteja mais próximo da exatidão do que uma análise qualitativa em ciências sociais, pode ser, mas dizer que é uma ciência exata simplesmente por estar lidando com matemática, isso não confere exatidão. Se eu estou trabalhando com probabilidade estou trabalhando com margem de erro, aí já não é exato, por si só já tenho outros parâmetros que já tenho que levar em consideração, não dá pra fechar o negócio, eu prefiro continuar com ciência da natureza, mas reconheço que tem uma pegada diferente porque tem problemas diferentes que você tem que enfrentar, mas esses problemas serão enfrentados com rigor, não é simplesmente por eu achar ou deixar de achar, isso é uma busca lá do século XIX de legitimação da disciplina como uma ciência tão importante, tão relevante, tão rigorosa quanto às outras.

FIM DA ENTREVISTA