



Ciências Sociais Unisinos

ISSN: 2177-6229

Universidade do Vale do Rio dos Sinos Centro de Ciências  
Humanas Programa de Pós-Graduação em Ciências  
Sociais

Souza, Robson da Costa de; Silva, Jefferson Evânio da; Burity, Joanildo  
Conscientização política e prática teórica no ensino de sociologia: um relato de experiência  
Ciências Sociais Unisinos, vol. 56, núm. 2, 2020, Maio-Agosto, pp. 240-250  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos Centro de Ciências  
Humanas Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

DOI: <https://doi.org/10.4013/csu.2020.56.2.11>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93868583012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UNISINOS  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# Conscientização política e prática teórica no ensino de sociologia: um relato de experiência

## Political awareness and theoretical practice in teaching sociology: an experience report

Robson da Costa de Souza<sup>1</sup>  
robssouza@gmail.com

Jefferson Evânio da Silva<sup>2</sup>  
jeffersonevaniosocio@gmail.com

Joanildo Burity<sup>3</sup>  
joanildo.burity@fundaj.gov.br

### Resumo

*Este artigo inicialmente tratará da importância dos Estudos Sócio-Filosóficos no contexto dos processos de ensino/aprendizagem do ensino médio, problematizando, a partir de uma discussão mais ampla sobre a institucionalização escolar, as questões epistemológicas e políticas envolvidas tanto no debate acerca da presença de disciplinas como Sociologia e Filosofia na educação básica quanto na discussão sobre a utilização de métodos e técnicas de ensino das teorias sociológicas entre os discentes da rede escolar. Tendo como referência as experiências relatadas (e desenvolvidas) no âmbito de uma disciplina de Teorias das Ciências Sociais oferecida por um Mestrado Profissional, na Cidade do Recife (PE), verificaremos, em seguida, como o ensino de sociologia, no contexto escolar, relaciona-se ao universo de pesquisa e de produção de conhecimento das Ciências Humanas, de maneira geral, e das Ciências Sociais, de maneira específica. Finalmente, traremos os elementos mais gerais acerca de uma problematização dos desafios instaurados pela recente flexibilização curricular no ensino médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017.*

**Palavras-chave:** Sociologia escolar; Pós-estruturalismo; Flexibilização curricular

### Abstract

*This article will initially deal with the importance of Socio-Philosophical Studies in the context of high school teaching/learning processes, problematizing, from a broader discussion on school institutionalization, the epistemological and political issues involved both in the debate about the presence of disciplines such as Sociology and Philosophy in basic education as well as in the discussion on the use of methods and techniques for teaching sociological theories among students in the school system. Having as reference the experiences reported (and developed) in the scope of a discipline of Theories of Social Sciences offered by a Professional Master's Degree, in the City of Recife (PE), we will then see how teaching sociology, in the school context, is related to the universe of research and knowledge production in Human Sciences, in general, and Social Sciences, in a specific way. Finally, we will bring the most general elements about a problematization of the challenges created by the recent curricular flexibilization in high school, regulated by Law nº 13.415 / 2017.*

**Keywords:** School sociology; Post-structuralism; Curricular flexibility

<sup>1</sup> Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP/ São Bernardo do Campo/ SP). Também possui graduação em Teologia pelo Centro Universitário Metodista Bennett (RJ) e mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP/ São Bernardo do Campo/ SP). Tem experiência em ensino, pesquisa e extensão, na educação básica e em nível de graduação (e de pós-graduação), atuando principalmente em: Ciências Sociais, Ciência(s) da Religião, Sociologia da Religião, Relações de Gênero e Teoria Sociológica. ORCID ID: 0000-0002-4938-1604

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestre em Ciências Sociais pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Tem atuado principalmente nas seguintes áreas: currículo, livros didáticos, história da educação, ensino de história e de sociologia. ORCID ID: 0000-0002-4528-8285

<sup>3</sup> Doutor em Ciência Política pela Universidade de Essex, Inglaterra. É pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj); professor, vice-coordenador nacional e ex-coordenador do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) na Fundaj; e professor dos programas de pós-Graduação em Sociologia e em Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco. Entre seus temas principais de interesse estão religião e política e teoria social e política pós-estruturalista. ORCID ID: 0000-0002-2963-1979

## Introdução

Este artigo inicialmente tratará da importância dos Estudos Sócio-Filosóficos no contexto dos processos de ensino/aprendizagem do ensino médio, problematizando, a partir de uma discussão mais ampla sobre a institucionalização escolar, questões epistemológicas e políticas envolvidas tanto no debate acerca da presença de disciplinas como Sociologia e Filosofia na educação básica quanto na discussão sobre a utilização de métodos e *técnicas* de ensino das teorias sociológicas entre os discentes da rede escolar.

Em que pese a discussão mais ampla na área da filosofia da ciência sobre o estatuto epistemológico do tratamento científico de *temas sociais* e se o estudo da sociedade corresponde, de fato, ao tipo de conhecimento produzido nas ciências naturais (Giddens e Sutton, 2016, p. 43-47), as disputas acerca do status legal da Sociologia como componente curricular da escola de nível médio no Brasil não deixam de refletir, em larga medida, as lutas políticas mais amplas que se colocaram no campo da escolarização ao longo do século XX (ver, especialmente, Moraes, 2011; Meucci, 2015; Silva e Souza, 2018).

A presença da Sociologia nos currículos das escolas secundárias, depois de um período de efetiva obrigatoriedade no currículo, entre os anos de 1925 e 1942, tendo como marcos históricos delimitadores a Reforma de Rocha Vaz e a Reforma Capanema, foi marcada não apenas por intermitências, como também se tornou objeto de calorosos debates entre intelectuais "de ponta" como Florestan Fernandes, para quem a presença da Sociologia como disciplina nessa etapa de formação tinha a função de um "adestramento social necessário".<sup>4</sup>

Como a Sociologia passou a figurar novamente, nos anos de 1980, no contexto da nossa redemocratização, nos currículos, ainda que de forma gradual e não obrigatória, logo se difundiu uma forma de representação que vinculava a exclusão da disciplina às dinâmicas autoritárias e antidemocráticas. Contra o argumento da "ideologização da exclusão da disciplina" de Sociologia – a interpretação corrente sobre a presença/ausência da Sociologia na escola secundária (presente nos períodos democráticos e ausente nos períodos autoritários) –, Moraes (2011) e Meucci (2015) acreditam que outros fatores condicionaram a intermitência da disciplina no ensino médio, tais como: (a) o grau de institucionalização das Ciências Sociais, no período de surgimento dos cursos superiores no Brasil, bem como a forma-

ção de uma burocracia educacional responsável por administrar o currículo, com uma concepção de educação marcada, muitas vezes, por um certo "tecnicismo sem espírito"; (b) a mutação das relações entre Estado e sociedade ao longo do século XX; (c) as instituições e agentes protagonistas da institucionalização da Sociologia escolar; (d) as condições de produção do conhecimento sociológico.

Com relação ao assunto da obrigatoriedade, o veto do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 2001, ao projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio ocorreu concomitantemente ao gradativo estabelecimento do estatuto assumido por estas disciplinas nas DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), no contexto de desenvolvimento da "Pedagogia das Competências", no início do novo milênio, seja por meio de uma "gramática" articulada vagamente à noção de *cidadania*, seja pelo tratamento *interdisciplinar* com o qual os conhecimentos da Sociologia e Filosofia precisaram aprender a lidar desde então, com a consequente proposta de "diluição" dos seus conteúdos segundo a lógica da "interdisciplinaridade" – naquela época e em nosso contexto atual.

O tom político e persuasivo das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM – Sociologia) de 2006, visava principalmente a contribuir para a formação dos jovens e intervir na estrutura do sistema educacional, em especial no que se refere ao currículo, contra uma tradição de flexibilização, desregulamentação e, no caso da educação, da "desdisciplinarização" na era da globalização econômica. Assim, a aprovação do Parecer n. 38/2006, pelo Conselho Nacional de Educação<sup>5</sup>, após calorosos debates, assim como a aprovação do PL n. 1.641/03 em tramitação, sendo sancionado pelo então Presidente em exercício José Alencar como Lei n. 11.684/2008, que alterou a LDB, resultaram tanto na legitimação da presença da Sociologia em escolas com currículo estruturado por disciplinas quanto no tratamento disciplinar obrigatório para as disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries do ensino médio.

Levando em conta esse cenário favorável à Sociologia escolar, ao menos no que diz respeito à sua obrigatoriedade, entre os anos de 2008 e 2017, este artigo também procura verificar como o ensino de Sociologia se vincula ao universo de *pesquisa* e de *produção de conhecimento* das Ciências Humanas, de maneira geral, e das Ciências Sociais, de maneira específica, tendo como referência um recorte analítico das experiências relata-

<sup>4</sup> Aqui, o argumento do sociólogo marxista caminhava no sentido de que a população brasileira não havia sido "educada" para a democracia.

<sup>5</sup> Os "Parâmetros Curriculares Nacionais" para a educação básica e as "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio" fazem eco à redação anteriormente dada ao artigo nº 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, ao estabelecerem como objetivos de ensino a formação do indivíduo para o exercício da cidadania.

<sup>6</sup> "Teoria das Ciências Sociais" é oferecida, no Profsocio, em três semestres, com carga horária de 60 horas, cada, dividida entre as três subdisciplinas institucionalmente reconhecidas das ciências sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. O Profsocio, coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Ceará, é um programa em rede, oferecido em nove campi de oito instituições associadas – a Fundação Joaquim Nabuco, a Universidade do Vale do Acaraú, Universidade Federal de Campina Grande (campi de Campina Grande e Sumé), a Universidade Federal do Vale do São Francisco, a Universidade Estadual Paulista-Marília, a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Estadual de Londrina.

das (e desenvolvidas) no âmbito de uma disciplina de *Teoria das Ciências Sociais* oferecida pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, o Prof socio, na instituição associada Fundação Joaquim Nabuco, em Recife.<sup>6</sup> De natureza fundamentalmente descritiva, teremos, com esse relato específico sobre nossa compreensão da Teoria Social, um conhecimento mais claro acerca dos recursos teórico-metodológicos mobilizados pelos atores envolvidos no Ensino de Sociologia. Ao descrevermos as categorias analíticas, visamos, também, "desmistificar" aqueles discursos contrários à efetiva presença da Sociologia no Ensino Médio. Aqui, a percepção dos autores não se confunde, necessariamente, com a proposta do Curso como um todo nem com a de outros docentes e discentes do Programa.

Finalmente, traremos os elementos mais gerais acerca dos desafios instaurados pela recente reforma no ensino médio (Lei nº 13.415/2017), quer do ponto de vista dos embates políticos entre atores favoráveis e contra a presença dos Estudos Sócio-Filosóficos na Educação Básica, quer no que concerne aos processos de subjetivação política na era da flexibilização do trabalho, dos ajustes fiscais e da expansão de capitais sob a égide neoliberal. Se, de um lado, o ensino de História, Sociologia e Filosofia na Educação Básica contou com um argumento favorável – o de que a construção das identidades políticas, no contexto de uma ordem democrática, passa, inicialmente, pela constituição de um determinado tipo de subjetividade aberto à democracia –, por outro, é possível sustentar a hipótese de que a produção de formas de subjetividade compatíveis com a nova ordem econômica mundial pós- crise de 2008 tem apostado na estratégia da despolitização do ensino.

## O Discurso Sociológico como Prática de Conscientização: Intermittências Políticas

Ao que parece, os diversos sentidos políticos atribuídos ao ensino de Sociologia no ensino médio (discurso de inteligibilidade; a formação do cidadão preparado para atuar na nova sociedade que tardiamente se industrializava ao longo do século XX; a construção da cidadania do educando; a formação política dos atores sociais; o desenvolvimento de atitudes sociais voltadas à compreensão de problemas e à sua possível resolução etc.) estiveram, inicialmente, articulados discursivamente a uma espécie de *utilitarismo* ou *funcionalismo pedagógico* (Chatel e Grosse, 2014; DeCesare, 2014; Mercklé, 2014; Oliveira e Engeroff, 2016; Silva e Souza, 2018). Essa dimensão, digamos, pragmática do ensino de Sociologia no Brasil, acompanha um forte movimento presente também em outros contextos nacionais em que a disciplina deve cumprir, por assim dizer, uma *função social* (cf. Silva e Souza, 2018). Essa característica funcionalista da Sociologia escolar está presente, por exemplo, na França, nos Estados Unidos e, como demonstrou recentemente um dos autores, também no México (Silva, 2019b).

De um ponto de vista praxiológico, a polissemia de vozes a concorrer para a produção de significados à noção de cidadania internamente à escola, entre os agentes mais diretamente envolvidos no processo educativo, e a recente presença de um forte apelo à retórica do moralismo na educação, com a consequente "mistificação" de disciplinas como Filosofia e Sociologia (ou mesmo História e Geografia), facilitaram a difusão de discursos contrários à efetiva presença dos Estudos Sócio-Filosóficos nas escolas de ensino médio, principalmente a partir do ano de 2013. Essa mistificação, por sua vez, guarda uma relação direta com o significado e a constituição da teoria social. Apenas a título de exemplo, movimentos conservadores como o Escola Sem Partido elegeram o "marxismo (cultural)" como inimigo público comum. Outro conceito "demonizado" é o de ideologia. A nosso ver, essas críticas repousam num desconhecimento radical do lugar ocupado pela teoria social nos estudos Sócio-Filosóficos desenvolvidos na Educação Básica.

Além disso, as vozes contrárias à efetiva presença desses estudos no currículo da escola de nível médio supõem a existência de um discurso monofônico, supostamente contaminado pelo "vírus ideológico", a corromper a alma da juventude. Na realidade, a teoria social presente, por exemplo, nos manuais didáticos das disciplinas de Sociologia e Filosofia é apresentada de forma plural, bastando-se uma análise dos manuais didáticos em uso nas escolas para constatá-la. É certo que o discurso da Sociologia escolar presente nas páginas dos livros didáticos encontra-se imbuído de uma tarefa primordial: denunciar as diversas modalidades de desigualdade (étnico-racial, de classe, gênero, entre outras) (cf. Silva, 2019a). Mas o faz pautando-se numa metodologia científica rigorosa e plenamente reconhecida (e legitimada) nos círculos acadêmicos, ainda que, de forma complementar, sinalizando para a necessária construção da cidadania política.

Particularmente no Brasil, a lacuna existente entre aquilo que os documentos normativos definem acerca da *formação cidadã* e as representações que dela fazem os sujeitos (docentes e discentes), em múltiplos e diversificados contextos educacionais, não deixa de ser expressão de uma "crise discursiva" mais ampla por meio da qual uma linguagem com referências aparentemente comuns "obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos" (Dagnino, 2004, p. 143). Outrossim, o diálogo com essa crise requer um movimento em duas direções: (a) um retorno hermenêutico à teoria social, capaz de (re)discutir seu lugar na formação dos sujeitos; (b) uma redefinição dos pressupostos teórico-metodológicos voltados ao ensino dos Estudos Sócio-Filosóficos na Educação Básica. No primeiro caso, é preciso resgatar a teoria das "garras demoníacas" de um tipo de formação discursiva que pretende demonizá-la; no segundo, é preciso problematizar uma noção substancialista da própria teoria social.

Embora o discurso sociológico, enquanto "prática de conscientização", concorra para o fortalecimento da democracia e da justiça social, pela defesa da diminuição das inúmeras desigualdades sociais, como um horizonte a ser alcançado desde a

área da educação, os Estudos Sócio-Filosóficos, compreendidos tanto como um componente curricular quanto ciência, precisam ser concebidos como um *discurso* a facilitar a compreensão de *outros discursos*. Nessa perspectiva, dois dos autores deste artigo destacaram, anteriormente, as possibilidades analíticas abertas pelas disciplinas de Sociologia e Filosofia à interpretação dos discursos que atravessam a constituição das múltiplas identidades do sujeito contemporâneo, inclusive sua identidade política (Silva e Souza, 2018).

Conceber a ciência no nível da *discursividade da vida social*, isto é, como um campo de produção de sentidos, no contexto de uma busca frenética por *significar* o mundo, significa perceber o discurso sociológico na sua dimensão hermenêutica propriamente dita, isto é, como forma social de interpretação do social, e não mais como mero reflexo da realidade. Aqui, não há como perceber a realidade social fora dos discursos que lhe conferem um sentido histórico (e socialmente constituído). Numa perspectiva pós-estruturalista,

*(...) tudo não é só um jogo entre as aparências, há um Real; contudo, esse Real não é a Coisa inacessível mas a distância que impossibilita o nosso acesso a essa Coisa, o 'rochedo' do antagonismo que deforma a nossa visão do objeto apreendido através de uma perspectiva parcial. E, mais uma vez, a 'verdade' não é o estado 'real' das coisas, isto é, a visão 'direta' do objeto sem perspectiva deformadora, mas o próprio real do antagonismo que causa a perspectiva deformadora (Žižek, 2006, p. 97).*

Portanto, não haveria uma dimensão pré-discursiva ou extradiscursiva à qual a ciência deveria se filiar. Contra o relativismo das perspectivas ditas pós-modernas, insistimos, porém, na condição puramente paralítica (e, como tal, não substancial), do Real na medida em que, de um lado, qualquer discurso com pretensão de totalidade está *sub judice*. De outro, o Real não se esgota na "multiplicidade de ficções locais".

Partindo fundamentalmente dessa compreensão político-discursiva do currículo,<sup>7</sup> não apenas levantamos a pergunta sobre o ensino de teoria sociológica desde uma compreensão discursiva e pós-estruturalista das humanidades (Williams,

2012), de maneira geral, e das ciências sociais, de maneira específica (Giddens, 1999), quer no contexto universitário, quer na Educação Básica, como também apresentamos a viabilidade desta proposta teórico-metodológica a partir de sua aplicação no âmbito de um programa de formação continuada de professores de Sociologia em nível de mestrado profissional. É o que se segue.

## Teoria Sociológica no Ensino de Sociologia: O “discurso de mediação” como prática hermenêutica

O relato de experiência que se segue nasce do exercício de produção de conhecimentos sociológicos e de “transposições didáticas”, com experimentação pedagógica, no contexto do mestrado profissional voltado a professoras e professores da educação básica com formação inicial (ou não) em Sociologia. A propósito, a proposta de criação do ProfSocio, numa estrutura de rede, coordenado pela Universidade Federal do Ceará, resulta, no contexto brasileiro, de uma nova etapa de institucionalização das discussões e ações em prol da formação continuada de professores para o ensino de Sociologia.<sup>8</sup>

Aprovado em 2016, a partir de uma articulação liderada pela Fundação Joaquim Nabuco (que possuía o primeiro mestrado profissional na área, no país, o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, MPCs), a Universidade Estadual de Londrina e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio resulta de um interesse coletivo pela produção e aplicação de metodologias de ensino e de pesquisa na interface entre Ciências Sociais e Educação. Congregando várias instituições de ensino superior (IES) das diversas regiões do país (ver nota), também visa a propiciar aos discentes do programa um espaço de formação continuada sobre o ensino da Sociologia na Educação Básica.<sup>9</sup> No momento em que escrevemos (meados de 2020), a primeira

<sup>7</sup> Compreender o currículo numa dimensão político-discursiva significa considerá-lo como *prática discursiva*, na medida em que ele não está fora dos embates históricos, sociais e políticos que giram em torno da definição das identidades, da produção das formas de subjetividade, e da significação do real. O currículo, muito mais do que um texto normativo ou documento político produzido pelo Estado, é um discurso que visa produzir um determinado sujeito. Ver, a esse respeito, os trabalhos de Lopes e Macedo (2011) e Silva e Burity (2019).

<sup>8</sup> Para mais informações sobre o ProfSocio, ver <https://profsocio.ufc.br>.

<sup>9</sup> A primeira edição do Exame Nacional de acesso ao PROFSOCIO envolveu uma prova escrita de conhecimentos específicos, de caráter eliminatório e classificatório, e a defesa de uma carta de intenções. Além do conhecimento sobre a produção normativa brasileira relativa ao ensino médio (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as OCEM), esperava-se do candidato: (a) um certo domínio do estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica no Brasil (Handfas e Maçaira, 2014); (b) conhecimento sobre os cinco livros de Sociologia aprovados na edição 2018 do PNLD; (c) capacidade de discursar sobre o ensino de sociologia na educação básica tendo como referências básicas a produção de autores brasileiros (Fernandes, 1954; Meucci, 2014) e um material de apoio elaborado no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Coleção Explorando o Ensino/ Sociologia). Além disso, as edições posteriores incluíram, entre outras obras e autores, a pesquisa de Lígia Wilhelms Eras (2014), incorporando, também, a questão da flexibilização escolar (Kuenzer, 2017), já no marco da BNCC (Silva et al., 2015; Motta e Frigotto, 2017), assim como trabalhos sobre juventudes (Dayrell, 2007; Dayrell e Carrano, 2014).



turma iniciou os processos de elaboração (e defesa) dos Trabalhos de Conclusão do Curso.

Concebida pelo Prof. Dr. Joanildo Burity, então coordenador do Curso no âmbito da Fundaj (Fundação Joaquim Nabuco), a partir das experiências pregressas de simulação/construção de "transposições didáticas" (e contextualização) por parte das alunas do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS), *Teoria das Ciências Sociais 1 – Sociologia*, com carga horária de 60 h, faz parte do bloco de disciplinas obrigatórias e é oferecida no primeiro semestre do curso, versando sobre a construção teórica e metodológica do "olhar" sociológico sobre o real (e as condições histórico-sociais de emergência das teorias e suas agendas). A disciplina foi oferecida, em 2018, pelo Prof. Dr. Robson Souza, então docente do programa.

Dentre as muitas formas de apresentar os conteúdos curriculares da Sociologia no ensino médio – três das quais já consagradas: conceitos, temas e teorias – o programa de TCS1, desde o MPCS, optou por organizar-se a partir de temas, visando "a equipar minimamente os docentes e futuros docentes com coordenadas teóricas para a apresentação didática desses mesmos temas na sala de aula do ensino médio". Tendo como referência esse conjunto de experiências acumuladas de introdução seletiva (e crítica) à teoria sociológica clássica e contemporânea, adaptada aos parâmetros pedagógicos e curriculares do ensino médio, nossa primeira experiência no ProfSocio procurou espelhar, em 2018.1, esse modelo já testado (e "reconceitualizado") no âmbito do MPCS-Fundaj, com uma distinção fundamental: *Teorias das Ciências Sociais 1*, concebida em termos bastante específicos como "Teoria Sociológica", separou-se, nesse novo contexto, daquelas disciplinas obrigatórias que tratam especificamente do campo de atuação da Antropologia e da Ciência Política (*Teorias das Ciências Sociais 2 e 3*, respectivamente), mantendo, entretanto, em grande parte, a estrutura da disciplina anteriormente oferecida no MPCS (e coministrada, em sua última edição, em 2017, pelos professores Burity e Souza).

Na semana anterior ao nosso primeiro dia de aula, os discentes receberam um e-mail com a ementa da disciplina e a indicação dos textos (necessários e complementares) a serem utilizados nos 15 (quinze) encontros que se seguiram ao longo do semestre letivo, sendo o último reservado à apresentação de trabalhos em grupos, balanço e conclusão da disciplina. As leituras de referência procuraram focalizar sobre conceitos, autores e suas teorias (ou mesmo apresentações do conjunto da temática), desde uma perspectiva sociológica.

Em nosso primeiro encontro efetivo, o debate inicial se orientou, em termos fundamentalmente fenomenológicos, por uma revisão teórica dos "modos de pensar" delineados pela própria modernidade, principalmente no que concerne aos distintos significados atribuídos aos saberes pré-reflexivos. Recorrendo aos instrumentos da análise fenomenológica, a aula tanto procurou resgatar a importância da prática pré-teórica da vida, nos processos de constituição de um *mundo vivido* (Edmund Husserl), quanto destacou enfaticamente a importância da *subjetividade* (constituidora do mundo, mas, paradoxalmente, inscrita

no próprio mundo), contra toda uma tradição de autocompreensão objetivista das ciências, desenvolvida na direção de uma "formalização da prática cotidiana" (tecnicização) por meio da construção de idealizações (cf. Habermas, 2015) – hipótese da causalidade, idealização da mediação, matematização etc.

Aqui, a obra *A construção social da realidade*, de P. Berger e T. Luckmann, norteou o debate sobre a construção de um mundo socialmente ordenado por meio de um "processo dialético" de exteriorização, objetivação e interiorização (cf. Berger e Luckmann, 2014). Por fim, estabelecemos, em Bourdieu (1996), um distanciamento crítico com relação à perspectiva que nos serviu como ponto de partida. No desenvolvimento de sua Teoria da Prática, Bourdieu procura levar em conta o princípio de produção da ordem, isto é, como a ação dos agentes em interação na estrutura social é engendrada pelos "habitus". O *conhecimento praxiológico*, nesse sentido, procura incorporar a relação dialética existente entre as "estruturas estruturadas" e as "estruturas estruturantes" (cf. Bourdieu, 1983, p. 60-61).

O segundo encontro discutiu, em chave crítica, a constituição de um cânone clássico da Sociologia a partir da noção de "Pais fundadores", indicando, através de uma reflexão de natureza "genealógica", a emergência da problemática disciplinar (a "ciência da sociedade" dos precursores, na primeira metade do século XX europeu) e os caminhos de recepção/problematização da tríade Marx-Durkheim-Weber, sob uma visão não-positivista de ciência. Orientando-se, do ponto de vista histórico, por uma narrativa descontínua e não-linear da Sociologia, por um lado, e descentrada e "desprovincializada", por outro, refletimos criticamente acerca das temáticas centrais do pensamento sociológico clássico, para além dos reducionismos teóricos existentes.

Tal exercício tornou-se necessário na medida em que conceitos de progresso, evolução e "melhoramento moral" nortearam a compreensão dos pensadores vinculados ao primeiro projeto de Sociologia euro-americano (cf. Connell, 2012). Consumido por um público amplo e letrado (ilustrado), o primeiro conjunto de reflexões sociológicas, impregnado pelo eurocentrismo dos intelectuais europeus (e de suas visões da história humana), não deixava de ser um reflexo das relações sociais do imperialismo – a "diferença global" era persistentemente interpretada como diferença entre a metrópole e o "primitivismo" das colônias/nações periféricas.

O paradoxo se revela justamente no fato deste primeiro projeto de Sociologia euro-americano, expressando-se nos termos de uma "ciência positiva", parecer ignorar, na sua gênese, a dependência de um "paradigma filosófico" (e /ou de uma "metateoria filosófica"). Ao esforço por responder ao impacto das transformações experimentadas pelas sociedades europeias dos séculos XVI a XIX, soma-se a emulação do método científico das ciências naturais – mesmo entre os assim chamados "clássicos", de um lado, e o projeto de justificar e consolidar a modernidade, de outro.

Nessa perspectiva, conceitos tão caros à Sociologia clássica, como a noção weberiana de *desencantamento do mundo* e a elaboração marxiana dos *modos de produção* trazem, impli-

cita ou explicitamente, os "rastros" de uma teleologia histórica a partir da qual a humanidade como um todo era lida (e interpretada) desde um horizonte eurocêntrico. No fundo, a formulação hegeliana segundo a qual "a África não possui história" – e, por extensão, nenhum povo que não construiu um Estado nos moldes ocidentais modernos – parece ter guiado o organicismo sociológico tipicamente moderno. Aqui, noções de *progresso* e *fabricação das utopias*, enquanto "mitos contemporâneos" da modernidade (Bastide, 2006), estiveram conectados a uma ideia pronta/ acabada de sociedade (europeia), que visava à integração sob a lógica dos "fatos sociais" (E. Durkheim).

Somente após a crise do estrutural-funcionalismo, a categoria *discurso* torna-se, em termos foucaultianos, um dos traços mais marcantes do campo da ciência social: as práticas intelectuais, científicas e políticas constituem-se em "campos discursivos", onde a existência de discordâncias empíricas e ideológicas permite aos cientistas sociais distintas operacionalizações de proposições, sob as lógicas das *subdeterminação empírica* e *sobredeterminação teórica* (cf. Alexander, 1999).

Evidenciam-se, nesse contexto, tanto a consciência do caráter histórico de nossa consciência quanto, no nível das instituições racionalizadas, o caráter fetichista de nossas noções científicas de mundo. O pleno reconhecimento de que não há metodologia científica "sem uma certa medida de reificação" da realidade inscreve-se, nesse sentido, numa longa tradição sociológica de *reflexividade* constante, seja pela combinação "ecclética" de distintas matrizes teóricas (teoria de sistemas e teoria da ação, como exemplo), seja pela apresentação da Sociologia como "desfetichização da modernidade".

Em linhas gerais, nosso terceiro encontro promoveu, a partir das concepções de Foucault (1987) e Althusser (1996), uma reflexão crítica sobre a formação das subjetividades, na modernidade, e as dinâmicas do exercício do poder, tendo encontrado, a partir de uma intuição zizekiana fundamental, uma série de ecos complexos entre a categoria de *dispositif* e a noção de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Ao focar na existência material da ideologia em práticas, rituais e instituições, Althusser desloca a temática do poder para os AIEs, partes de um *grande Outro* ideológico em quem se origina uma interpelação que simplesmente "captura" os indivíduos por meio de "mecanismos discursivos" que geram a *evidência* do Sentido (cf. Žižek, 1996, p. 23).

Por outro lado, Foucault faz, numa linguagem singular, cheia de imagens, a abordagem crítica do sujeito livre do liberalismo, compreendendo a estruturação do espaço simbólico desde uma "anatomia política" cuja principal característica é a *docilidade*. Ao funcionar no nível do "micropoder", o *dispositif* permite o acesso à realidade por meio de uma rede de mecanismos discursivos, transformando indivíduos em "sujeitos". Aqui, a noção não se resume apenas na complexa trama, sempre já operante, dos pressupostos histórico-discursivos, que não apenas dão o contexto do ato praticado pelo sujeito, mas também definem, de antemão, as coordenadas de seu sentido.

Num sentido schmittiano bastante preciso, há uma profunda afinidade entre o exercício do poder e os aspectos teo-

lógicos envolvidos num discurso, ainda que de maneira velada. Segundo uma tradição inaugurada pelo filósofo italiano G. Agamben (2009), "a noção de '*dispositif*' tem origem na teologia e está ligada à '*oikonomia*' grega, que, no início da cristandade, dizia respeito não só a Deus em si, mas à relação de Deus com o mundo (dos seres humanos), ao modo como Deus administra seu reino" (Cf. Žižek, 2013, p. 621).

Aqui entra em cena o conceito de *profanação*, em Agamben (2007). Na dialética entre sagrado e secular, o termo necessariamente envolve *descontextualização* e *desfuncionalização* de uma prática ideológica, que simplesmente passa a "girar em falso", perdendo sua "eficácia simbólica". Em termos foucaultianos, constitui-se numa *tarefa* do cientista social discernir, naquilo que se apresenta como mera contingência, a "necessidade oculta" em dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis (isto é, facilitar, por meio da reflexão teórica, a "desnaturalização" da ordem simbólica). Ao "destituir" o sentido sagrado de uma prática, o Ensino de Sociologia, dada a sua natureza, tende a devolver ao "uso comum" aqueles aspectos *intocáveis* da sociedade.

É importante ressaltar que as OCEM indicam este ponto de maneira bastante significativa: "Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais" (2006, p. 105-106). A propósito, esse enfoque inicial, em nosso contexto de aula, serviu como pano de fundo para um profícuo debate sobre condicionamentos históricos (historicismo discursivo), contingência e abertura. Logo nos primeiros encontros, a turma foi dividida em grupos, sendo as duas primeiras sessões conduzidas pelo docente da disciplina. A partir da terceira sessão, pelo menos um dos grupos apresentou, em até 30 minutos, os textos indicados no primeiro encontro, que serviram como ponto de partida para as atividades de "transposição didática" e discussão em sala de aula. Em cada encontro, a exploração de estratégias pedagógicas para a abordagem da teoria sociológica na prática escolar ensejou, entre os discentes, a necessária conexão entre o universo da sala de aula e aquele das *abstrações teóricas*.

Por se tratar de uma turma mista – dos 26 (vinte e seis) alunos aprovados no primeiro processo seletivo do ProfSocio/Fundaj, apenas 7 (sete) tinham a formação inicial em Sociologia/ciências sociais –, as *rodas de discussão*, organizadas no interregno das aulas, por iniciativa das próprias alunas e alunos, facilitaram a interação entre as/os professoras/es de Sociologia sem formação inicial na área e as/os licenciadas/os em Sociologia/ciências sociais, permitindo, ainda que numa atividade extra-classe, a circulação de conhecimentos previamente adquiridos.

Em seguida, o programa da disciplina destaca o trio "organização material da vida" (com os temas economia e trabalho), "organização simbólica da vida" (com os temas cultura e identidade) e "organização política da vida" (com os temas do Estado, governo e sociedade civil). Os encontros (15 ao todo), de modo geral, buscaram fomentar, a partir de autores de grande impacto nas ciências sociais dos séculos XIX e XX (e das tradições alternativas que suas obras suscitaram), a discussão de temáticas centrais do pensamento sociológico clássico e contemporâneo, tendo

como referência: (a) nexos entre indivíduo e sociedade segundo diferentes modelos analíticos da Sociologia contemporânea; (b) os processos de socialização e a gênese do sujeito social de acordo com diferentes abordagens teóricas; (c) perspectivas, indicadores e múltiplas formas de (re)produção de desigualdades sociais.

Os processos de avaliação ocorreram satisfatoriamente em diferentes momentos da disciplina, incluindo os seguintes componentes: apresentação de leituras obrigatórias (ou resultados de trabalho em grupo); produção individual sobre um dos temas ministrados ao longo do curso; elaboração e apresentação, em grupo, de uma miniaula baseada nos planos de aula produzidos individualmente. Em alguma medida, os planos "espelharam" os interesses de pesquisa de cada discente: relações de gênero; relações étnico-raciais; direitos humanos no ensino de Sociologia; panoptismo; o mundo do trabalho; desigualdades sociais no Brasil; classes sociais; identidades; juventudes; etc.

Em relação ao alcance dos objetivos da disciplina, o "olhar" retrospectivo de um dos docentes reconheceu uma gradativa evolução na qualidade das transposições didáticas ensaiadas ao longo das aulas, indicando, portanto, a "apropriação", parcial ou totalmente, por parte dos discentes, dos recursos teórico-metodológicos colocados à disposição desde o primeiro momento de Curso. Como o professor da disciplina de *Teoria das Ciências Sociais 1* não teve como aplicar um questionário avaliativo dos recursos pedagógicos utilizados, trata-se, nesse sentido, de uma compreensão baseada na autopercepção do docente. A propósito, pesquisas posteriores sobre as representações produzidas pelos discentes do ProfSocio, relativas às experiências de ensino/ aprendizagem, poderão se debruçar sobre o impacto das reflexões sociológicas ensaiadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso. Aqui, os rebatimentos da teoria sociológica de corte pós-estruturalista na produção discente poderiam indicar um "saldo" positivo com relação aos objetivos inicialmente propostos. Tais pesquisas poderiam, inclusive, contribuir objetivamente para o conhecimento dos possíveis efeitos pedagógicos da formação continuada dos professores de Sociologia além de (re) orientar possíveis ajustes necessários na organização das propostas curriculares do Curso, de modo geral, e da disciplina de teoria sociológica, especificamente. Tais pesquisas ainda precisam avançar no Brasil.

Ao adotarmos o aporte teórico pós-estruturalista desde o início, tornou-se visível, aos discentes, a profunda imbricação existente entre *poder* e *discurso*, mesmo naquelas temáticas onde empreendimentos racionais e o reconhecimento de argumentos supra-empíricos se combinavam sob a aspiração de trabalhar entre a interincompreensão constitutiva (Maigneueau, 2005) e a injunção a respeitar o outro (da desconstrução). O destaque dado à realidade latino-americana nos levou, em nossos últimos encontros, ao debate da (sub)cidadania moderna e da naturalização das desigualdades sociais (Ianni, 1990; Souza, 2005) desde uma perspectiva "pós-colonial" (Costa, 2006).

A aula sobre "Movimentos Sociais e Participação" (construção democrática, neoliberalismo e participação) procurou resgatar os distintos projetos políticos em disputa na arena pública brasileira desde nossa transição democrática. Nessa perspectiva, uma leitura discursiva do currículo delineia um campo de atuação em que as "disputas de significados para referências aparentemente comuns" se dão a todo momento, quer porque os próprios atores são capazes de significar as práticas curriculares, quer porque a atribuição de sentidos para o ensino de Sociologia na educação básica não está dada de antemão, mas resulta de uma constante luta por hegemonia entre, de um lado, as visões elitistas e restritivas de democracia e, de outro, a emergência de uma cultura mais igualitária "que confronta as várias dimensões do autoritarismo social da sociedade brasileira" (Dagnino, 2004, p. 142).

A partir de um rico diálogo com autores de tradições teóricas distintas (Avritzer; Costa, 2004; Dagnino, 2004; Scherrer-Warren, 2006) vimos que a estratégia mobilizada para a implementação do ajuste neoliberal traduziu-se, muitas vezes, na transferência da responsabilidade do Estado para o âmbito da sociedade civil e no encolhimento de responsabilidades sociais – num contexto marcado pela adoção de uma perspectiva "privatista" e "individualista" da noção de participação. Aqui, a sedutora conexão entre cidadania e mercado terá rebatimentos tanto na formação das subjetividades quanto na esfera da educação, conforme veremos a seguir.

## O Ensino de Sociologia na Era da Flexibilização Curricular: Desafios

A literatura especializada sobre o ensino da Sociologia na Educação Básica tem chamado a atenção para o fato de que os *conceitos sociológicos* têm sido os recursos tradicionais mobilizados no ensino para a construção da *imaginação sociológica* (Prado, 2015; Rêses *et al.*, 2016). Mais do que isso, os saberes produzidos e compartilhados no nível da teoria se fazem presentes, de um modo ou de outro, no "chão da sala de aula". Embora seja comum organizar de forma *temática*, a exemplo da disciplina de Teoria das Ciências Sociais (ProfSocio), os conteúdos curriculares da Sociologia no ensino médio, a teoria, em maior ou menor proporção, está presente nos textos curriculares, nas páginas dos livros didáticos, na narrativa de especialistas em educação, etc.<sup>10</sup> É curioso notar, entretanto, que nos últimos anos, a despeito da importância atribuída pelos documentos normativos à teoria na formação dos professores, as pesquisas empíricas concentradas no campo do ensino de Sociologia tenham reservado um lugar muito modesto para as investigações de natureza teórica (Ferreira e Klein, 2020). Em verbete sobre a relação entre o ensino de Sociologia e a teoria

<sup>10</sup> Na ementa da disciplina de Teoria das Ciências Sociais, destaca-se o seguinte: a ideia de priorizar os temas vincula-se já a uma característica da maior parte das propostas curriculares (e seu rebatimento nos livros didáticos), e visou a equipar minimamente os docentes e futuros docentes com "coordenadas teóricas" para a apresentação didática desses mesmos temas na sala de aula do ensino médio.



sociológica, presente no *Dicionário do Ensino de Sociologia*, M. Ferreira e S. Klein argumentam que embora a teoria – no seu sentido mais amplo – marque toda a concepção da educação básica, inclusive ao nível dos documentos oficiais, há uma omissão quase generalizada da teoria sociológica nos trabalhos empíricos sobre o ensino de Sociologia no país.

Por outro lado, na Educação Básica, os conceitos são, por assim dizer, a "porta de entrada" da teoria sociológica. Uma sólida formação profissional deve, pois, munir as professoras e professores de ferramentas teórico-metodológicas que sejam capazes de *desnaturalizar*, historicizar e contextualizar essa presença conceitual. Mas para além desse exercício crítico necessário, um sólido conhecimento teórico pode potencializar as possibilidades propriamente pedagógicas do ensino da Sociologia. Por isso, destacamos, logo na primeira seção deste *paper*, as diversas possibilidades analíticas abertas pela presença, na educação básica, de disciplinas como Sociologia e Filosofia à interpretação dos discursos que *atravessam* a constituição das identidades políticas dos sujeitos – os estudos sócio-filosóficos concebidos como um *discurso* a facilitar a compreensão de *outros discursos*, ajudando a desmistificar certos projetos políticos atualmente presentes no debate público brasileiro.

A propósito, surgiu, em nosso contexto de sala de aula, durante a ministração do Curso, a pergunta pelos possíveis impactos da recente Reforma do Ensino Médio (2017) para o ensino de Sociologia, considerando a admissão de diferentes itinerários formativos, assegurada a Base Nacional Comum Curricular. Embora a organização por áreas não exclua necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, a flexibilização em curso, ao permitir que o discente opte pelo aprofundamento do curso em percursos curriculares diferenciados (linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional), à sua escolha, não apenas possibilita a retirada da Sociologia das disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio como também pode se traduzir, pela adoção de uma agenda macroeconômica liberal como viés curricular, numa *fragmentação do saber*, sob a "lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas" (Kuenzer, 2017).

Vale ressaltar que essas reformas educacionais não estão desarticuladas daquilo que Pierre Dardot e Christian Laval (2016) denominaram como "fábrica do sujeito neoliberal". A produção de formas de subjetividade compatíveis com a ordem econômica do neoliberalismo tem apostado, por um lado, na estratégia da despolitização do ensino (ameaçando, neste caso, diretamente a presença dos estudos Sócio-Filosóficos na Educação Básica), e, por outro, na produção de um sujeito/competitivo, sujeito/empresa, considerado

como o único responsável pelo sucesso ou fracasso de sua empresa, isto é, de si mesmo. O sucesso das pedagogias das *competências* e *habilidades* no campo do pensamento pedagógico brasileiro é um indício da força do projeto ideológico em curso.

Aos discentes do ProfSocio ficou evidente, nas discussões iniciais dos primeiros encontros, especialmente na aula que tratou das contribuições teóricas de dois pensadores significativos ao campo da Sociologia da Educação (M. Foucault e L. Althusser), que a biopolítica contemporânea se constitui pela produção de *formas de vida* moldadas pelo poder. Aliás, esse debate nos ajudou a compreender os motivos pelos quais o Ensino de Sociologia na Educação Básica, no contexto sócio-político brasileiro, vem sofrendo formas de resistência por meio de uma estratégia retórica decisiva: vulgarização, desconstrução analítica e mistificação de categorias próprias do pensamento social.

A propósito, os Estudos Sócio-Filosóficos e as comunidades discursivas responsáveis pela produção dessas formas de saber/poder não foram eleitos como inimigos da ordem instituída? Em analogia, os atores diretamente envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem dessas formas de conhecimento não são sistematicamente classificados como operários de uma suposta fábrica de doutrinação, isto é, a escola? Isso se tornou muito claro durante a gestão do Ministério da Educação do governo federal, nos últimos anos. Daí a presença, cada vez mais constante, no debate público, de termos como *marxismo*, *marxismo cultural*, *ideologia*, *gênero* etc. Deslocados de seu lugar de "origem" pelos discursos político e religioso, sobretudo, esses (e outros conceitos) de natureza sociológica passam a ocupar um papel cada vez mais importante na construção fantasmática do inimigo público comum.

Sob uma espécie de policiamento da narrativa didática, pelo movimento "escola sem partido", as comunidades discursivas vinculadas às disciplinas de Sociologia e Filosofia vem sofrendo ataques sistemáticos no Brasil recente. Aqui, a crítica ao potencial formativo das Ciências Sociais na Educação Básica é correlativa ao estabelecimento de uma determinada ideologia (o nacionalismo "conservador" de direita) e um processo sistemático de perseguição política aos movimentos sociais, as formas de subjetividades por eles mobilizadas e as pautas em discussão; inimigo histórico de toda forma de diferença e mudança, esse discurso só pode se afirmar como um discurso legítimo, verdadeiro e moral mediante a classificação do Outro como o que há de mais danoso ao "progresso da nação". É por esta razão que se acusa essas disciplinas como supostos instrumentos de doutrinação marxista, petista, esquerdista etc. Incapaz de classificar o marxismo como um adversário legítimo no campo das ideias políticas e pedagógicas, esse gênero de discurso só pode se afirmar mediante a demonização desse adversário imaginado e construído de modo ideal.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> No caso específico dos livros didáticos de Sociologia utilizados no Brasil, um dos autores demonstrou em outro trabalho que um dos projetos ali em curso é o da produção de formas de subjetividade política compatíveis com a democracia e a ordem instaurada pela nova República (cf. Silva, 2019a), razão pela qual podemos dizer que as críticas lançadas contra esses manuais não possuem respaldo empírico, caracterizando-se, na verdade, muito mais pelo seu conteúdo ideológico (escandalosamente negado), do que por algum procedimento de análise cientificamente válido.

E daí, também, insistirmos no argumento de que a função da teoria sociológica, no que diz respeito à formação dos educadores, deve assumir não apenas sua tradicional vocação pedagógica, mas, sobretudo, sua condição sócio-política. Se, por um lado, as estratégias de construção da subjetividade neoliberal têm investido radicalmente contra a teoria sociológica, por outro, sem ela, dificilmente seremos capazes de responder adequadamente a esses (e outros ataques). Ao que parece, nunca foi tão importante discutir as contribuições da teoria sociológica na formação de novos professores e, sobretudo, as possibilidades de *transposição didática* dessas teorias para o campo da educação básica.

E foi nesse sentido preciso que tratamos o neoliberalismo, em sala de aula, não apenas como um modelo econômico, mas como uma tecnologia de governo, uma matriz de *governamentalidade*, na acepção foucaultiana do termo, que opera a partir de *procedimentos de subjetivação política*. A crítica dos ordoliberalis alemães ao "infantilismo naturalista" do liberalismo clássico e o consenso formulado na década de 1938 no famoso colóquio Walter Lippmann acerca dos novos caminhos a serem tomados pela política liberal no mundo ocidental, formularam as bases de um necessário e decisivo intervencionismo jurídico-político no plano estatal, capaz de assegurar o pleno desenvolvimento da economia de mercado. Também cunharam talvez aquela que seria a tese nevrálgica do movimento, segundo a qual "a política neoliberal deve *mudar o próprio homem*" (Dardot e Laval, 2016, p. 90, grifo dos autores). Aqui, os sistemas educacionais de forma mais ampla, e, no contexto mais particular, a escola, seus currículos e suas pedagogias serão interpelados pela ideologia neoliberal no sentido de fabricar esse novo sujeito.

O maior desafio posto à presença dos estudos Sócio-Filosóficos na Educação Básica, portanto, não é de natureza epistemológica, mas político-econômica. No cerne de um conflito aparentemente irremediável estão os próprios atores da subjetivação: o mercado e sua maquinaria jurídica, política e pedagógica, e a escola, com seus rituais procedimentais, seus textos e contextos, suas filosofias. Correlativa ao próprio processo de expansão, no plano jurídico-político, da autonomia crescente de pessoas privadas, a potência coletiva se afirma cada vez mais de forma obliterada, mas não menos eficiente aos "administradores de comunidades solidárias de todos os cantos". Explicita-se, assim, o caráter *social do individualismo* contemporâneo (Gauchet, 2009, p. 134).

Na medida em que a "sociedade dos indivíduos" se torna o palco onde se debatem essas e outras formações discursivas, o conflito em curso é, naturalmente, um embate de natureza eminentemente ideológica. E isto porque a função precípua da ideologia, mais do que falsificar a percepção do real, ofuscan-

do o entendimento dos antagonismos sociais, como insistia o núcleo duro do pensamento marxiano, "consiste em interpelar/constituir os indivíduos como sujeitos" (Laclau, 1978, p. 106). É por essa, e outras razões, que a ideologia neoliberal tem sistematicamente operado no sentido de converter a escola numa empresa (mas também numa fábrica destinada a produzir o sujeito competitivo) e a educação num negócio lucrativo. Os constantes ataques à escola pública não são, portanto, gratuitos.

Aqui, a desconfiança política da qual são alvo os estudos Sócio-Filosóficos é expressiva de um movimento mais amplo que aposta na *despolitização* do ensino como suposta fórmula para resolução dos problemas educacionais no país. Essa tentativa de esvaziamento do conteúdo propriamente político da educação tem seu momento ápice no enunciado "*escola sem partido*". Enunciado que beira o paralogismo, pela simples razão de que a tentativa em escapar à ideologia é uma *fantasia*, no sentido lacaniano, tipicamente neoliberal. E, como sugere o teórico esloveno S. Žižek (1996, p. 15), "o próprio gesto de sair da ideologia puxa-nos de volta para ela". Além disso, essa negação do momento político, classificado por Žižek (2016, p. 212) como *ultrapolítica*, é uma "tentativa de despolitizar o conflito, levando-o a um extremo pela militarização direta da política – reformulando-o como uma *guerra* entre 'nós' e 'eles'". Daí a estratégia, muito em voga atualmente no discurso da extrema direita, de eleger (e criar) inimigos públicos não como adversários legítimos, mas como inimigos que se deve destruir a todo e qualquer custo. Portanto, a "ultrapolítica", enquanto negadora fetichista do conflito, tem a "forma de aparência de seu oposto", possibilitando, em termos populistas, a emergência do "político em seu aspecto mais puro" (Žižek, 2011, p. 280).

Portanto, nesse cenário desfavorável ao ensino de Sociologia, a biopolítica contemporânea se constituirá, na melhor das hipóteses, pelo esvaziamento do discurso político em meio às forças externas e pressões da globalização: desregulação dos mercados, (auto)expansão de capitais sob a forma de capital financeiro/ imobiliário, investimento em megaprojetos sem que se considere a população local, aumento das linhas de crédito e consumismo exacerbado etc. Na pior das hipóteses, a necropolítica será o meio pelo qual os conflitos locais serão precariamente "resolvidos", a exemplo dos desafios instaurados neste período de pandemia.<sup>12</sup> A título de provocação, fica aqui nossa pergunta: a reconstrução da hegemonia política não passaria, necessariamente, pelo resgate do potencial *disruptivo* da educação, seja pela radicalização, sob novas lógicas políticas, da reconhecida gramática "anti-establishment" presente (também!) no discurso sociológico de matriz pós-estruturalista, seja pela necessária in-

<sup>12</sup> Empregamos o conceito no sentido formulado pelo filósofo africano Achille Mbembe, na medida em que ele aponta para uma nova forma de soberania pautada, em grande medida, "no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer" (Mbembe, 2016, p. 123). Desde uma leitura pós-estrutural do problema suscitado por Achille Mbembe, isto é, situando a questão na *discursividade da vida social*, a ordem política instituída e tornada hegemônica num contexto relacional e contingente acaba por definir quais discursos podem, e não podem circular, quem pode falar, e, em última instância, quais discursos devem viver ou morrer. No campo discursivo, a necropolítica opera num movimento duplo caracterizado pela tensão entre o silenciamento/morte e o preenchimento/vida.

corporação de atores sociais outrora excluídos do debate público pelas mais distintas razões?

## Considerações finais

O artigo buscou refletir sobre as questões inerentes à institucionalização da Sociologia escolar, tomando como ponto de partida as experiências de docência na disciplina de Teoria das Ciências Sociais, oferecida pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional no âmbito da Fundaj. Embora o foco da discussão tenha sido, desde início, as perspectivas *teóricas e técnicas*, o artigo não se limitou a uma abordagem meramente descritiva das experiências em sala de aula. Ao resgatar a dimensão propriamente político-discursiva do currículo, tendo por referência a dinâmica e os conteúdos ministrados no curso de formação, tanto procurou superar aquela versão cartesiana de fragmentação e *compartmentalização* do conhecimento, com suas ênfases nos aspectos meramente normativos no que concerne à aplicação de ferramentas metodológicas e nas agendas de pesquisa sobre o Ensino da Sociologia na Educação Básica, muitas vezes desconectadas dos processos políticos em curso, como também tentou delinear, em chave pós-estruturalista, um campo de atuação escolar marcado por disputas que excedem as práticas de compreensão teórica e de *transposição didática*. A propósito, as duas primeiras seções do artigo procuraram mostrar que o exercício mesmo da prática teórica, em sala de aula, explicitam aos atores que o tema da formação docente, seja inicial ou continuada, não está desconectado das disputas internas e externas ao campo quanto ao papel do ensino da Sociologia na Educação Básica. Além disso, a utilização proposital do termo "estudos sócio-filosóficos" é constitutiva desses embates, não tendo a intenção de relativizar o papel da Sociologia na educação básica muito menos desqualificar seu potencial científico no processo de escolarização. Problematicizou-se, inclusive, por meio do resgate teórico sociológico dos processos de subjetivação política, toda uma tradição de "flexibilização escolar" vinculada a uma agenda macroeconômica liberal, que visa à despolitização dos sujeitos (e sua inserção acrítica no mercado de trabalho), bem como a crítica ideológica de disciplinas como Filosofia e Sociologia.

## Referências

- AGAMBEN, G. 2009. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, Argos, 91 p.
- AGAMBEN, G. 2007. *Profanações*. São Paulo, Boitempo, 96 p.
- ALEXANDER, J. 1999. A importância dos clássicos. In: A. GIDDENS; J. TURNER (orgs.), *Teoria social hoje*. São Paulo, Ed. UNESP, p. 23-89.
- ALTHUSSER, L. 1996. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: S. ŽIŽEK. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro, Contraponto, p. 105-142.
- AVRITZER, L.; COSTA, S. 2004. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. *Dados*, 47(4): 703-728. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582004000400003>
- BASTIDE, R. 2006. *O sagrado selvagem e outros ensaios*. São Paulo, Companhia das Letras, 280 p.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. 2014. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 240 p.
- BOURDIEU, P. 1983. Esboço de uma teoria da prática. In: R. ORTIZ (org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo, Ática, p. 46-81.
- BOURDIEU, P. 1996. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas, Papirus Editora, 224 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias. Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNLD 2018: Sociologia – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=10746:guia-pnld-2018-sociologia>> Acesso em: 22 fev. 2020.
- CHATEL, E.; GROSSE, G. 2014. O ensino sociológico nos estabelecimentos de Ensino Médio: entre problemas sociais e sociologia acadêmica. *Educação & Realidade*, 39(1): 99-111. <https://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000100007>
- CONNELL, R. 2012. O Império e a criação de uma ciência social. *Contemporânea*, (2)2: 309-336.
- COSTA, S. 2006. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 21(60): 117-134. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092006000100007>
- DAGNINO, E. 2004. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política*, 3(5):139-164. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- DARDOT, P.; LAVAL, C. 2016. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 416 p.
- DAYRELL, J. 2007. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, 28(100): 1105-1128. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. 2014. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL et al. (Orgs), *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte, Editora UFMG, p. 101-134. Disponível em: <http://observatoriadajuventude.ufmg.br/publication/download/juventude-e-ensino-medio-sujeitos-e-curriculos-em-dialogo> Acesso em: 11 ago. 2020.
- DECESARE, M. 2014. 95 anos de ensino de sociologia no Ensino Médio. *Educação & Realidade*, 39(1): 113-137. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000100008>
- ERAS, L.W. 2014. A produção de conhecimento recente sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na educação básica no formato de livros coletâneas (2008-2013): sociologias e trajetórias. Curitiba, PR. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 358 p. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36082> Acesso em: 11 ago. 2020.
- FERREIRA, M. T.; KLEIN, S. 2020. TEORIA SOCIOLÓGICA, o ensino de sociologia e a. In: BRUNETTA, A. A. (Org.) et al. *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió, Editora Café com Sociologia, p. 403-406.
- FOUCAULT, M. 1987. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 288 p.
- FERNANDES, F. 1954. O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1954. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_)

download&tid=1693&itid=170>. Acesso em: 22 fev. 2020.

GAUCHET, M. 2009. *A democracia contra ela mesma*. São Paulo, Radical Livros, 365 p.

GIDDENS, A. 1999. Estruturalismo, pós-estruturalismo e produção da cultura. In: A. GIDDENS; J. TURNER (Orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo, UNESP, p. 281-319.

GIDDENS, A.; SUTTON, P.W. 2016. *Conceitos essenciais da sociologia*. São Paulo, Editora Unesp, 353 p.

HABERMAS, J. 2015. *Textos e contextos*. São Paulo, Editora Unesp, 344 p.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J.P. 2014. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *Revista BIB*, 1(74): 43-59. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-74/8799-o-estado-da-arte-da-producao-cientifica-sobre-o-ensino-de-sociologia-na-educacao-basica/file> Acesso em: 11 ago. 2020.

IANNI, O. 1990. A idéia de Brasil moderno. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, 1(1): 19-38. <https://doi.org/10.20396/resgate.v1i1.8645452>

KUENZER, A.Z. 2017. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. *Educação & Sociedade*, 38(139): 331-354. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>

LACLAU, E. 1978. *Política e ideologia na teoria marxista: Capitalismo, Fascismo e Populismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 206 p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. 2011. *Teorias do Currículo*. São Paulo, Cortez, 280 p.

MAINGUENEAU, D. 2005. *Gênese dos Discursos*. Curitiba, Criar Edições, 189 p.

MERCKLÉ, P. 2014. As ciências sociais francesas diante das reformas do ensino. *Revista Brasileira de Sociologia*, 2(3): p. 39-54, jan/jun. <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.60>

MEUCCI, S. 2014. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, 2(3): 209-232. <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.70>

MEUCCI, S. 2015. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Ciências Sociais Unisinos*, 51(3): 251-260. <https://doi.org/10.4013/csu.2015.51.3.02>

MBEMBE, A. 2016. Necropolítica. *Arte e Ensaios*, 32: 123-151. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169> Acesso em: 22 jul. 2020.

MORAES, A. 2011. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*, 31(85): 359-382. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000300004>

MOTTA, V.C.; FRIGOTTO, G. 2017. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, 38(139): 355-372. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>

OLIVEIRA, A. P.; ENGEROFF, A. M. B. 2016. Cidadania e ensino de Sociologia nos manuais do professor dos livros didáticos aprovados no PNLD 2015. *Estudos de Sociologia*, 2(22): 235-271. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235746/28586> Acesso em: 22 jul. 2020.

PRADO, G.A.F. do. 2015. *Quando o ensino desafia a ciência: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da sociologia*. Porto Alegre, CirKula, 256 p.

RÊSES, E. S.; SANTOS, M.B.; RODRIGUES, S.D. 2016. *A sociologia no ensino médio: cidadania e representações sociais de professores e estudantes*. Belo Horizonte, Fino Traço, 220 p.

SCHERER-WARREN, I. 2006. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, 21(1): 109-130. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922006000100007>.

SILVA, I.L.F.; ALVES NETO, H.F.; VICENTE, D.V. 2015. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Ciências Sociais Unisinos*, 51(3): 330-342, set./dez. <https://doi.org/10.4013/csu.2015.51.3.10>

SILVA, J. E. da.; SOUZA, R. da Costa. de. 2018. Poder, Política e Estranhamento: uma reflexão sobre a construção social da (des) politização dos jovens. *Cadernos de Estudos Sociais*, 33 (1): 01-35, jan./jul. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1684> Acesso em: 15 jul. 2020.

SILVA, J. E. da. 2019a. *O ensino de Sociologia e a construção da subjetividade política: uma análise do discurso dos manuais escolares (2012- 2018)*. Recife, PE. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Ciências Sociais - MPCs). Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/mp\\_cienciasociais/images/dissertacoes/dissertacao\\_de\\_jefferson\\_evania\\_versao\\_para\\_deposito.pdf](http://basilio.fundaj.gov.br/mp_cienciasociais/images/dissertacoes/dissertacao_de_jefferson_evania_versao_para_deposito.pdf) Acesso em: 24 fev. 2020.

SILVA, J. E. da. 2019b. Notas sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia no Brasil e no México: uma análise comparativa dos manuais escolares. *Praga: Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, 3 (1). Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/praca/article/download/242847/34942> Acesso em: 12 ago. 2020.

SILVA, J.; BURITY, J. 2019. Manuais didáticos e currículo de sociologia: uma análise pós-estruturalista. *Em Tese*, 16(1): 115-142. <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2019v16n1p115>

SOUZA, J. 2005. Subcidadania e naturalização da desigualdade: um estudo sobre o imaginário social na modernidade periférica. *Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho*, 22: 67-96. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6577> Acesso em: 10 fev. 2020.

WILLIAMS, J. 2012. *Pós-estruturalismo*. São Paulo: Vozes, 256 p.

ŽIŽEK, S. 2006. *A Marioneta e o Anão: O Cristianismo entre Perversão e Subversão*. Lisboa, Relógio D'Água, 233 p.

ŽIŽEK, S. 2011. *Em defesa das causas perdidas*. São Paulo, Boitempo, 2011, 477 p.

ŽIŽEK, S. 2013. *Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético*. São Paulo, Boitempo, 653 p.

ŽIŽEK, S. 1996. O espectro da Ideologia. In: S. ŽIŽEK (org.), *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro, Contraponto, p. 7-38.

ŽIŽEK, S. 2016. *O Sujeito incômodo: o centro da ontologia política*. São Paulo, Boitempo, 422 p.

Submetido: 29/07/2020

Aceite: 16/09/2020