



Adelia Miglievich-Ribeiro  
Manoel Matias Filho

# o espaço do sociólogo

---

um balanço de trinta anos

Adelia Miglievich-Ribeiro  
Manoel Matias Filho

# o espaço do sociólogo

---

um balanço de trinta anos



**EDUFES**

Vitória, 2019

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)  
Av. Fernando Ferrari, 514 – *Campus* de Goiabeiras  
Vitória – ES · Brasil · CEP 29075-910  
+55 (27) 4009-7852 · edufes@ufes.br · www.edufes.ufes.br

**Reitor** Reinaldo Centoducatte  
**Vice-Reitora** Ethel Leonor Noia Maciel

**Chefe de Gabinete** Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa

**Diretor da Edufes** Wilberth Salgueiro

**Conselho Editorial** Carlos Roberto Vallim, Cleonara Maria Schwartz,  
Eneida Maria Souza Mendonça, Fátima Maria  
Silva, Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura da  
Silva, José Arminio Ferreira, Josevane Carvalho  
Castro, Julio César Bentivoglio, Luis Fernando  
Tavares de Menezes, Marcos Vogel, Rogério  
Borges de Oliveira, Sandra Soares Della Fonte

**Coordenador Editorial** Douglas Salomão  
**Secretário** Josias Bravim

**Preparação e Revisão de Texto** Roberta Estefânia Soares  
**Projeto Gráfico, Diagramação e Capa** Willi Piske Jr  
**Revisão Final** Fernanda Scopel

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

E77 O espaço do sociólogo [recurso eletrônico] : um balanço de trinta  
anos / Adelia Miglievich-Ribeiro, Manoel Matias Filho  
[organizadores]. - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : EDUFES,  
2019.  
316 p.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-448-2

Também publicado em formato impresso.

Modo de acesso:

<<http://repositorio.ufes.br/handle/10/774>>

1. Sociologia. 2. Sociólogos. 3. Professores – Formação. 4.  
Weffort, Francisco C., 1937-. I. Miglievich-Ribeiro, Adelia, 1969-.  
II. Matias Filho, Manoel, 1961-.

CDU: 316

# Sumário

**PREFÁCIO** · Um balanço mais que oportuno ..... 7  
*Amurabi Oliveira*

**APRESENTAÇÃO** · Sobre sociólogos, prática profissional,  
magistério e vocação crítica ..... 13

## PARTE I

### **Prática profissional técnica e pedagógica: entre o predomínio da sala de aula e inserções no mercado mais amplo**

#### **CAPÍTULO 1**

Os anos 1990 e a sociologia como profissão: desafios renitentes ..... 21  
*Adelia Miglievich-Ribeiro*

#### **CAPÍTULO 2**

As condições de trabalho dos sociólogos gaúchos ..... 44  
*Salvatore Santagada*

#### **CAPÍTULO 3**

A sociologia, a organização e as principais lutas dos sociólogos  
do Rio Grande do Sul ..... 59  
*Aurea T. Tomatis Petersen*

#### **CAPÍTULO 4**

A profissão de professor de sociologia: reflexões sobre a  
condição profissional no Rio Grande do Sul ..... 74  
*Thiago Ingrassia Pereira*

## **CAPÍTULO 5**

Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia e os desafios  
para a formação do professor de sociologia ..... 91  
*Tania Elias Magno da Silva*

## **CAPÍTULO 6**

Formação de professores para o ensino de sociologia na escola básica ..... 100  
*Elisabeth da Fonseca Guimarães*

## **CAPÍTULO 7**

Sociologia no ensino médio no Maranhão: reflexões sobre  
a transmissão da cultura sociológica para jovens ..... 110  
*Alexandre Fernandes Corrêa • Natália Pereira Lima*

## **CAPÍTULO 8**

Entre teorias e práticas de ensino na formação de professores:  
trajetórias do campo da pedagogia e do ensino de ciências  
sociais/sociologia na educação básica ..... 119  
*Lígia Wilhelms Eras*

## **CAPÍTULO 9**

A sociologia na constituição do campo educacional brasileiro ..... 143  
*Marcelo Pinheiro Cigales*

## **CAPÍTULO 10**

Francisco Correa Weffort: populismo, sindicalismo, liberalismo  
(artigos críticos no jornal *Opinião*, 1972-1977) ..... 168  
*José Antonio Spinelli*

## **CAPÍTULO 11**

O ensino de sociologia na educação básica: sobre deuses pagãos,  
fetiches acadêmicos e o despertar de uma nova sociologia ..... 200  
*Mauro Meirelles • Daniel Gustavo Mocelin • Leandro Raizer*

**PARTE II**  
**Formação e organização dos sociólogos**

A título de preâmbulo .....	226
<i>Adelia Miglievich-Ribeiro</i>	
Organizações de sociólogos .....	231
<i>Manoel Matias Filho</i>	
ANEXO A: Graduação e pós-graduação .....	246
ANEXO B: Legislação federal compilada .....	262
ANEXO C: Projetos de lei no Congresso Nacional .....	272
ANEXO D: Proposições da federação .....	286
ANEXO E: Proposições por votar e encaminhar .....	288
ANEXO F: Projeto de conselho profissional .....	294
Autores e autoras .....	310

Prefácio

---

# *Um balanço mais que oportuno*

Amurabi Oliveira<sup>1</sup>

Aceitei o convite para prefaciar a coletânea *O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos*, organizada pela minha querida amiga Adelia Miglievich-Ribeiro e por Manoel Matias Filho, por compreender a relevância do tema e a pertinência desta publicação neste momento, considerando-se tanto os marcos comemorativos do ano de 2018 – como os dez anos da introdução da sociologia no currículo do ensino médio em nível nacional no Brasil e os cinquenta anos da publicação de *Le métier de sociologue*, obra fundamental escrita por Pierre Bourdieu (1930-2002), Jean-Claude Passeron (1930-) e Jean-Claude Chamboredon (1938-) – quanto os ataques que a sociologia vem sofrendo da esfera público-política<sup>2</sup>.

---

1 Licenciado e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisador do CNPq.

2 Este tipo de ataque, no caso brasileiro, é mais significativo no que concerne à presença da sociologia na educação básica, uma vez que sua obrigatoriedade foi suprimida a partir de 2017 com a chamada “Reforma do ensino médio”. Porém, em outros países, esses ataques possuem outras dimensões, que incluem também um debate mais amplo sobre o lugar que a sociologia ocupa no processo de compreensão da realidade social, questionando-se amiúde o que é sumariamente denominado de “desculpas sociológicas” (LAHIRE, 2016).

Quando analisamos a história do ensino de sociologia no Brasil, torna-se patente que aqui a sociologia antecedeu os sociólogos, especialmente com a criação das primeiras cátedras na educação básica ainda no final do século XIX (OLIVEIRA, 2013). Esse arranjo *suis generis*, marcado pelo autodidatismo de nossos primeiros catedráticos<sup>3</sup>, tornou-se alvo de críticas severas por parte de autores como Guerreiro Ramos (154, p. 46-47), que pondera:

[...] nossos autores de compêndios não têm, salvo raríssimas exceções, uma experiência vivida dos problemas e assuntos de que tratam. Seus textos escolares não são propriamente fruto de meditação dos assuntos. Resultam, com frequência, de glosas, paralelos, pastiches e transcrições de obras estrangeiras. Julgo que essa deficiência da maioria de nossos livros escolares se explica pelas próprias condições objetivas do País.

Os professores brasileiros de sociologia, em grande parte, têm exercido a cátedra por acaso. Ordinariamente, têm sido um fator aleatório em suas vidas o que os leva a ser professor de sociologia. Não se prepararam para tal. Aqui as cátedras de sociologia não surgiram para consagrar uma tradição militante de trabalho pedagógico, como é a regra em todos os países avançados. As cátedras aparecem de modo intempestivo e foram providas, inicialmente, mais ou menos, por pessoas que, no momento, ou eram diletantes, quanto muito; ou desconheciam completamente os estudos de sociologia. Muitos foram estudar a matéria depois de nomeados professores; durante algum tempo, ao menos, foram nos seus postos verdadeiros simuladores, aparentando um saber que realmente não possuíam.

---

3 Uma das poucas exceções desse período foi o caso de Gilberto Freyre (1900-1987), que assumiu a cátedra de sociologia na Escola Normal de Pernambuco no final da década de 1920 e havia realizado cursos de sociologia durante seu mestrado em História Social na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos.

Essa situação foi paulatinamente alterada a partir da década de 1930, com o advento dos cursos superiores de ciências sociais<sup>4</sup>, que, apesar de terem uma compreensão mais ampliada sobre o que seriam essas tais ciências, incluindo disciplinas como a psicologia social, a demografia e a história nesse cômputo, passam a ser cada vez mais um espaço de formação nas áreas de antropologia, ciência política e sociologia. Esse arranjo acadêmico também criou uma situação bastante peculiar em termos formativos, uma vez que passou a predominar no Brasil a formação interdisciplinar em ciências sociais, distando do modelo adotado em outros países, nos quais predominou a formação estritamente disciplinar da sociologia, com maior ou menor diálogo com outras áreas correlatas.

Surpreendentemente, no caso brasileiro, foi no período da ditadura militar, no contexto da Reforma Universitária de 1968, que as ciências sociais se proliferaram no ensino superior (LIEDKE FILHO, 2005), não apenas através de cursos superiores autônomos, como também compondo o chamado “ciclo básico”, principalmente da área de ciências humanas e sociais. Emergiram ainda, nesse contexto, os cursos de mestrado e de doutorado em ciências sociais<sup>5</sup>, que passaram a oferecer possibilidades formativas disciplinares nas áreas de antropologia, ciência política e sociologia, além de manter a possibilidade da formação pós-graduada interdisciplinar em ciências sociais.

Em que pese todo esse percurso rumo a uma crescente autonomização do campo da sociologia, e sua consequente profissionalização, é apenas na década de 1980 que passamos a contar com a regulamentação da profissão

---

4 Os primeiros cursos de ciências sociais criados foram os da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (Elsp), em 1933, da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, da Faculdade Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, em 1938, e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Bahia, em 1941.

5 Ao menos desde a década de 1940, instituições como a Elsp, a USP e a Faculdade Nacional de Filosofia vinham outorgando títulos de mestres e doutores em ciências sociais, porém apenas com a Reforma Universitária de 1968 passou a haver cursos regulares voltados para a obtenção dos graus de mestre e doutor.

de sociólogo no Brasil, por meio da lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, e do decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984. Passou-se com isso a reconhecer como sociólogos aqueles que atendessem a uma das seguintes condições: a) bacharéis em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, diplomados por estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos; b) diplomados em curso similar no exterior, após a revalidação do diploma, de acordo com a legislação em vigor; c) licenciados em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena, realizada até 11 de dezembro de 1980, em estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos; d) mestres ou doutores em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, diplomados até 11 de dezembro de 1980 por estabelecimentos de pós-graduação, oficiais ou reconhecidos; e) aqueles que, embora não diplomados nos termos das alíneas a, b, c e d, tenham exercido, efetivamente, há mais de cinco anos, até 11 de dezembro de 1980, uma das atividades definidas, no artigo 2º do decreto que regulamenta o exercício da profissão de sociólogo.

É interessante perceber que o advento dessa legislação trouxe impactos significativos para a sociologia brasileira. Analisando o caso particular de Santa Catarina, o qual eu tenho pesquisado com afinco, observa-se a conversão da Sociedade Catarinense de Sociologia, fundada na década de 1970 com fins estritamente acadêmicos, em Associação Catarinense de Sociólogos, que passa a abarcar preocupações acadêmicas e também profissionais.

Essa trajetória, que parece ser perfeitamente linear, em verdade, escamoteia um percurso profundamente caudaloso, marcado por tensões, contradições e recuos em certos momentos. Tais questões se fazem presentes na coletânea. Elas mostram as atuações estritas dos sociólogos nos diferentes contextos regionais e dos professores de sociologia e do ensino dessa ciência na educação básica.

Devemos considerar ainda que mesmo os avanços legais se deram não sem sobressaltos, como atesta a persistência da predominância de professores sem formação em ciências sociais como docentes de sociologia no Brasil. As múltiplas interpretações da legislação em vigor nos levaram a casos surreais, como no famoso concurso de 2008 da Secretaria de Educação da

Paraíba, cujo edital impossibilitava que licenciados em ciências sociais graduados depois de 1998 tomassem posse como professores de sociologia.

Chama a atenção o espaço significativo que, na primeira parte do livro – “Prática profissional técnica e pedagógica: entre o predomínio da sala de aula e inserções no mercado mais amplo” –, o ensino de sociologia e a formação de professores ocupam nesta coletânea, o que torna ainda mais patente a contradição da legislação em vigor, que continua não reconhecendo como sociólogos os licenciados em ciências sociais (como eu). As múltiplas contribuições aqui presentes parecem apontar para o reconhecimento da atuação dos professores de sociologia como parte constitutiva do espaço sociológico brasileiro e como elemento indispensável para a compreensão da sociologia no Brasil hoje, de modo que estamos diante de uma obra que atualiza o debate.

Na segunda parte do livro – “Formação e organização dos sociólogos” –, a coletânea traz uma série de informações relevantes sobre a situação da sociologia no Brasil hoje, que se refere aos cursos de graduação e pós-graduação, às associações profissionais e outras. Tais informações nos possibilitam perceber a dimensão da sociologia brasileira, sempre apontada como gigantesca em termos comparativos nos congressos internacionais, especialmente quando tomamos como referência as demais experiências nacionais da sociologia no contexto latino-americano.

A situação da sociologia brasileira é certamente singular, pois vacila entre uma evidente expansão contínua em termos de oferta de cursos de formação graduada e pós-graduada (que segue concentrada em universidades públicas) e uma luta que parece ser perpétua em torno da legitimação do exercício profissional nos diferentes campos de atuação.

O balanço aqui realizado, como já indicado, atualiza um debate e expande a compreensão do que vem a ser a profissão de sociólogo no Brasil. Ainda que reconhecendo os marcos legais, inclui aquilo que, a meu ver, tem constituído uma sociologia pública no sentido forte do termo: o ensino de sociologia na educação básica. Compreendo, assim, que esta é uma obra que já nasce como leitura obrigatória para os cursos de ciências sociais no Brasil. Nasce também em tempos difíceis,

que demandam, por isso mesmo, uma reflexão intelectualmente engajada e perspicaz.

### Referências

LAHIRE, Bernard. **Pour la sociologie**: et pour en finir avec une prétendue “culture de l’excuse”. Paris: La Découverte, 2016.

LIEDKE FILHO, Enno. A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, ano 7, p. 376-437, jun./dez. 2005.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de sociologia na educação básica. **Acta Scientiarum**. Education, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez. 2013.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo**: por uma sociologia nacional. Rio de Janeiro: Est. de Artes Gráficas C. Mendes Jr., 1954.

## Apresentação

---

# *Sobre sociólogos, prática profissional, magistério e vocação crítica*

*O espaço do sociólogo* parte da constatação de uma indefinição sobre quais sejam a atuação dos sociólogos no Brasil e as chances reais de exercício de suas competências. Identificados por uma lei federal, a de número 6.888/1980, que os reconhece como detentores de um conhecimento aplicável, mas tendo como seu objeto algo num só tempo concreto e abstrato, real, porém a requerer sofisticadas mediações, ainda é um desafio para sua formação acadêmica o diálogo com seu exercício profissional.

Reflexões aqui publicadas sobre o *fazer sociológico* remontam a tempos e contextos diferentes das últimas três décadas, servindo também como documento histórico da saga vivida por muitos para a consolidação de um espaço de atuação profissional. Há, portanto, uma produção intelectual acumulada que se deu conjugada a lutas que ainda estão em andamento.

Neste livro, reunimos convidados e convidadas que traduzem as vozes de distintas gerações de sociólogos engajados na defesa desta profissão e dispostos ao exercício da autocrítica. Falamos de estudiosos que ganharam projeção nas discussões acerca da identidade desse profissional, de sua formação e da divulgação de seu saber especializado na escola. Aos organizadores que falam hoje, respectivamente, do Espírito Santo e do Rio Grande do Norte, juntam-se outras narrativas que nos trazem, também, o Rio de Janeiro, o Rio Grande do Sul, Sergipe, Minas Gerais, Maranhão e Santa Catarina, na aposta de que precisamos,

também, avançar ainda mais em prol do descentramento da produção científica nacional.

Dividimos a coletânea em duas partes. A primeira, “Prática profissional técnica e pedagógica: entre o predomínio da sala de aula e inserções no mercado mais amplo”, traz contribuições que somam onze capítulos e corrobora a perspectiva de que o espaço do sociólogo, contradizendo a lei, é igualmente o do professor de sociologia. Na segunda, “Formação e organização dos sociólogos”, Manoel Matias Filho apresenta-nos alguns levantamentos que retratam, nalguma medida, que os sociólogos no Brasil estão em movimento.

Inauguramos a primeira parte do livro com Adelia Miglievich-Ribeiro, que debate “Os anos 1990 e a sociologia como profissão: desafios renitentes”. A autora pesquisou a atuação dos sociólogos na cidade do Rio de Janeiro, em algumas ONGs de maior projeção e no chamado Sistema S, mais especificamente no Departamento Nacional do Senac. O estudo é pioneiro e se remete aos anos 1990 buscando observar a sociologia como atividade profissional distinta da carreira universitária. As preocupações da autora permanecem atuais, não recuando na afirmação das especificidades dos mundos acadêmico e não acadêmico, mas também sem deixar de insistir na premência da atenção aos diversos perfis profissionais no currículo dos cursos de graduação em ciências sociais para que mantenham seu potencial de atração sobre os alunos.

Salvatore Santagada apresenta-nos, por sua vez, a investigação “As condições de trabalho dos sociólogos gaúchos”, em que analisou o perfil de 43 sociólogos no exercício da profissão no Rio Grande do Sul. Sua aposta é similar à do capítulo anterior, pois, em que pese a datação da pesquisa, os dados apontam para a persistência do diagnóstico de uma profissão ainda em construção. A pesquisa demonstra os diversos e efetivos domínios do anel prático da sociologia no mercado governamental e não governamental bem como o êxito de alguns profissionais, sem descuidar de identificar os “gargalos” para a plena inserção do sociólogo no mercado de trabalho. Um deles é a dissonância entre o curso oferecido na graduação e a efetiva alocação do sociólogo nas instituições contratantes.

Aurea T. Tomatis Petersen, no capítulo 3, “A sociologia, a organização e as lutas dos sociólogos no Rio Grande do Sul”, traça a história dos cursos de graduação em ciências sociais no estado gaúcho e relata a criação da Associação Gaúcha dos Sociólogos (AGS), em 1965, narrando sua atuação desde então. Destaca o sombrio 1968, quando foi decretado o AI-5, momento também em que uma diretoria bastante jovem assumiu a entidade e passou a trazer para atividades e eventos no Rio Grande do Sul nomes de sociólogos reconhecidos, como Florestan Fernandes, Luiz Pereira e Octavio Ianni – alguns deles pouco antes da aposentadoria compulsória e do exílio. A autora trata, também, das principais lutas assumidas pela associação ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990, a exemplo da introdução da disciplina no currículo do ensino médio, projetando, assim, luz sobre uma memória que não deve ser esquecida, precisa sim inspirar as atuais gerações.

No capítulo 4, “A profissão de professor de sociologia: reflexões sobre a condição profissional no Rio Grande do Sul”, Thiago Ingrassia Pereira propõe o debate da profissão no campo do magistério e põe em xeque a esdrúxula e destrutiva apartação entre o ensino e a pesquisa, a licenciatura e o bacharelado, binômios que hierarquizam injustamente alunos e profissionais. O autor tece explanação sobre a experiência do curso de ciências sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (Uffs), *Campus Erechim* – uma instituição idealizada como “pública e popular”, que abriga um percentual de 90 % dos estudantes oriundos de escola pública, desafiando o perfil ainda elitista do ensino superior no Brasil. Nessa realidade, o foco das ciências sociais na formação profissional docente demonstra a possibilidade real de a formação para o magistério caminhar junto das demais missões na universidade (a pesquisa e a extensão). O artigo de Ingrassia dedica-se, sobretudo, ao espaço profissional do professor de sociologia, alargando os horizontes dos licenciados, que passam a conhecer oportunidades antes invisibilizadas, como os cargos de técnico em assuntos educacionais das universidades, dos institutos federais e dos colégios de aplicação de boa parte das instituições de ensino superior públicas.

Tânia Elias Magno da Silva, em “Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia e os desafios para a formação do professor de sociologia”,

expõe, a partir da Universidade Federal de Sergipe (UFS), os desafios postos à licenciatura em ciências sociais e ao ensino da disciplina em nível médio. Ciente da complexidade da tradução dos conteúdos da “sociologia-ciência” para a “sociologia-disciplina”, ela destaca que tal empenho rechaça, de início, o discurso preconceituoso que subestima os licenciados em face dos bacharéis. Também questiona uma das fontes dessa discriminação: a própria lei que regulamentou a profissão do sociólogo e excluiu dela o licenciado. Aponta, por fim, as “brechas legais” que autorizam aquele que não tem formação em ciências sociais a ministrar a disciplina no ensino médio, acarretando graves problemas ao cumprimento das Orientações Curriculares de Nacionais (OCNs).

Elisabeth da Fonseca Guimarães atenta, em “Formação de professores para o ensino de sociologia na escola básica”, para as dificuldades na prática docente nas licenciaturas. Ela debate que a área, subestimada por muitos professores universitários, é aquela que elabora a transposição das teorias ensinadas nas subáreas do curso para o universo escolar. Ressalta que as disciplinas que se dedicam ao “fazer pedagógico em sala de aula” requerem, portanto, o respeito institucional a fim de que mais docentes num departamento possam aderir à relevância do ensino da sociologia na escola de nível médio. Além disso, a autora salienta que é preciso que as práticas de ensino se insiram na escola real, sensíveis à sua precarização. Não menos importante é que o licenciado amadureça sua responsabilidade como professor e invista na pesquisa para a criação de modalidades de tradução de um saber hermético para um público que precisará, a cada nova aula, ser seduzido.

Alexandre Fernandes Corrêa e Natália Pereira Lima observam, em “Sociologia no ensino médio do Maranhão: reflexões sobre a transmissão da cultura sociológica para jovens”, o papel basilar da disciplina na escola de nível médio. Reivindicam o sentido humanístico da sociologia concomitante à sua competência para se aliar aos valores da democracia e da justiça, subsidiando os jovens quanto aos recursos da reflexão e da crítica na resistência aos riscos de retrocesso societário com o incremento de posições obscurantistas que se espraiam no senso comum. Eles narram que, quando foi promulgada no estado do Maranhão sua Constituição Estadual,

se instituiu também a obrigatoriedade de ensino da sociologia e de filosofia no então segundo grau (científico). Nem esse pioneirismo nem a obrigatoriedade dessa disciplina no ensino médio em âmbito nacional, durante os anos 1990, foram o bastante para vencer os muitos desafios da consolidação da disciplina no currículo escolar. A formação dada por não licenciados em ciências sociais e os recorrentes assédios contra a disciplina mantêm-se como ameaça à transmissão do conhecimento sociológico.

“Entre teorias e práticas de ensino na formação de professores: trajetórias do campo da pedagogia e do ensino de ciências sociais/sociologia na educação básica”, de autoria de Lígia Wilhelms Eras, é o oitavo capítulo de nossa coletânea. Nele, a autora demonstra, contrariando diagnósticos mais pessimistas, um aumento da produção de pesquisas e reflexões sobre a prática de ensino da sociologia na licenciatura em ciências sociais e no curso de pedagogia. Chama atenção, contudo, para o não diálogo das teorias sociais com a prática de ensino nas licenciaturas, algo que parece negligenciar o empenho produtor de teorias em sala de aula mediante o processo de tradução do conhecimento no instante de “pedagogizá-lo”. A fim de superar tal dissociação e refutar a hierarquia de saberes, a autora demonstra as possibilidades de, na escola, o professor inovar as aulas a partir, por exemplo, de Bourdieu ou Giddens, de Habermas ou Honneth.

Marcelo Pinheiro Cigales, em “A sociologia na constituição do campo educacional brasileiro”, propõe a compreensão da forma pela qual a sociologia contribuiu com seu ideário de modernização para a constituição do campo educacional brasileiro no início do século XX. Para isso, ele realizou uma pesquisa histórico-documental e, à luz de Pierre Bourdieu, expõe no artigo os projetos para a disciplina em disputa desde os anos 1930, entre eles o de Fernando de Azevedo, em defesa de uma sociologia que fomentasse o desenvolvimento nacional, a concepção artística e psicológica de Anísio Teixeira e a noção de “estudos sociais” de Lourenço Filho. Talvez, o autor insinue que hoje se trataria de perguntar a que projeto de sociedade se alia o ensino de sociologia em nível médio.

José Antonio Spinelli apresenta-nos “Francisco Correa Weffort e os embates sobre a transição democrática”, de maneira a acrescentar ao debate

a perspectiva do sociólogo como “intelectual público”, engajado em seu tempo, produtor de um conhecimento a ser divulgado e imiscuído às lutas políticas. Há, no texto, análise dos artigos assinados por Weffort e publicados pelo *Jornal Opinião* entre 1972 e 1977. Esses textos opõem-se veementemente à ditadura militar-empresarial-burocrática que dominou o Brasil por 21 anos. O autor salienta a qualidade do debate em torno de quais forças sociais poderiam levar a cabo a plena redemocratização da sociedade brasileira, apostando nos trabalhadores, sem deixar de atentar, contudo, para as ameaças da corrente nacionalista autoritária, de um lado, e do neoliberalismo, de outro.

A primeira parte do livro é encerrada com o artigo “O ensino de sociologia na educação básica: sobre deuses pagãos, fetiches acadêmicos e o despertar de uma nova sociologia”, em que Mauro Meirelles, Daniel Gustavo Mocelin e Leandro Raizer problematizam a dificuldade na transposição do discurso acadêmico para a sala de aula. Para tanto, eles fizeram um levantamento e uma análise de 150 planos de ensino de professores que ministram essa disciplina e têm no máximo três anos de experiência no ofício. Os autores também usam da alegoria de uma das sagas de heróis da ficção científica mais populares para observar o dilema dos jovens professores entre fazer “mais do mesmo” – quer lançando conteúdos acadêmicos excessivamente pesados e desconectados do mundo do aluno, quer transformando o espaço da sociologia em palco de manifestações de rebeldia que negam a reflexão – ou investir seriamente em um novo campo de estudos sob inspiração freiriana – uma nova sociologia escolar, caso se pretenda a legitimação da disciplina.

Na segunda parte da obra, “Formação e organização dos sociólogos”, Manoel Matias Filho fornece ao leitor levantamentos especialmente úteis e interessantes para o sociólogo que almeja a exploração e o reconhecimento de seu próprio campo. O primeiro deles reúne os cursos de graduação em ciências sociais, bacharelado e licenciatura (e bacharelado/licenciatura) existentes em território nacional das instituições de ensino superior (IES) cadastradas no Ministério da Educação. Somados a eles estão os programas de pós-graduação associados à Associação Nacional de Pós-Graduação

e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs). O segundo levantamento, sem pretender exaurir o tema, dá conta das entidades de sociólogos nos âmbitos estadual, nacional e internacional, atuantes no encaminhamento de reivindicações dos sociólogos e cientistas sociais.

Matias Filho prossegue com a exposição de algumas normas consolidadas que afetam o desempenho do ofício de sociólogo. Ao final, ele nos faz conhecer proposições e projetos tais como o da definição da reserva de vagas para sociólogos e o que concerne ao projeto de criação do Conselho Federal de Sociologia, entendida como reivindicação da categoria. É visível, nessa mostra, quão escassa é a normatização da atividade do sociólogo, quando comparada com a de outras categorias profissionais consolidadas no país, ainda que nos sejam revelados pequenos avanços na obtenção de garantias legais que convivem com a grande indefinição do trabalho do sociólogo, algo preocupante se continuamos a formar tais profissionais em nossos cursos superiores, lançando-os num mercado cada vez mais competitivo.

Agradecemos a todos os colaboradores deste livro, os quais reputamos como imprescindíveis por sua reflexão e ação à causa dos sociólogos, pela energia e perseverança exibidas. Ao Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais da Ufes, que, na gestão da professora Maria Cristina Dadalto, elencou esta obra entre aquelas de especial interesse do programa para publicação. Por fim, à Edufes, parabenizando-a em sua árdua missão de amplificar a audiência para a produção universitária. Somos gratos ainda a todos e a todas que cooperaram para a finalização desta obra uma vez que jamais declinaram da luta pela universidade pública de qualidade no Brasil.

Adelia Miglievich-Ribeiro e Manoel Matias Filho

# PARTE I

Prática profissional  
técnica e pedagógica:  
entre o predomínio da  
sala de aula e inserções  
no mercado mais amplo

## Capítulo 1

---

# *Os anos 1990 e a sociologia como profissão: desafios renitentes*

Adelia Miglievich-Ribeiro

Chega a impressionar como uma questão levantada para fins de investigação científica há mais de duas décadas é atual. Em 1994, certamente, já era visível o êxito da sociologia como área de conhecimento acadêmico, em razão, sobretudo, do significativo número de graduações, da evolução das pós-graduações e da pujança do mercado editorial<sup>6</sup>. O tema, contudo, da inserção do sociólogo no mercado de trabalho extra-acadêmico mantinha-se, nas salas de aula e nos corredores dos cursos, como tabu. Não há exagero nessa afirmação.

---

6 Gláucia Villas Bôas e Marcos Chor Maio (1999) constatam o inegável sucesso das ciências sociais como campo de saber institucionalizado na produção cultural brasileira. Às primeiras obras sobre a sociedade e a cultura brasileira somaram-se, ao longo do século XX, um conjunto notável de pesquisas, publicações em livros ou revistas especializadas e uma significativa participação na solicitação de recursos a agências de fomento. A criação dos cursos de graduação e de pós-graduação em ciências sociais, o crescimento das comunidades científicas nacionais e a presença expressiva de brasileiros nas comunidades científicas internacionais revelavam, também, o êxito das ciências sociais produzidas no Brasil.

Naqueles anos, a possibilidade de a sociologia estar presente nos currículos da educação básica em âmbito nacional era imprevisível. Buscar, então, nos “classificados” dos jornais de maior circulação chamadas para a contratação de sociólogos tinha o peso simbólico de “traição à causa intelectual”, como se se profissionalizar implicasse o alinhamento às fileiras neoliberais e tecnicistas. Noutra sentença, soava como um *rebaixamento* da cultura que o conhecimento sociológico supunha vocalizar. O mercado acadêmico, sem explicitar essa denominação, desenvolvia em torno de si uma aura que o distanciava do mundo dos trabalhadores. As ideias de sindicalização do sociólogo eram, em geral, malvistas. O sindicato ao qual alguns professores se vinculavam era o dos docentes do ensino superior. Entretanto, em que pese a “academia” viver como um universo à parte, fato é que a sociologia estava presente nos quadros governamentais e nas organizações da sociedade civil.

Uma sensação de “desencaixe” era experimentada por centenas de alunos dos cursos de ciências sociais ou de sociologia naqueles 1990. Os professores pareciam fazer parte de um mundo vetado para a maioria. Além dos filhos das classes populares, havia aqueles cujos pais, profissionais liberais de classe média, também pouco ou nada decifravam dos códigos acadêmicos, segundo os quais se era “estudante” até a conclusão do doutoramento. Noutros termos, a carreira acadêmica ignorava que a graduação concluída tinha, do ponto de vista jurídico, o poder de conferir ao formando uma profissão, a despeito da opção por uma formação em nível de pós-graduação.

Nada causava mais perplexidade: a dissonância entre a visão do mundo do trabalho que reconhecia o profissional sociólogo e a percepção acadêmica que negava sua existência. Não que sistemas diferentes – academia e não academia – não tenham que usar critérios de legitimação diferenciados para fins distintos, entretanto, o “mundo não acadêmico”, e real para a maioria dos estudantes, era fatalmente eclipsado por uma espúria hierarquia que proclamava a via acadêmica como a única possível. O resultado era a evasão dos cursos, os antagonismos entre “baixo” e “alto clero”, mesmo entre os alunos, ao fim, a incompreensão mútua.

Foi nesse cenário, angustiante para os recém-formados sociólogos, que, entre os anos de 1993 e 1994, me propus a conhecer o campo de trabalho não acadêmico da sociologia<sup>7</sup>. Dediquei-me, assim, a uma investigação de cunho qualitativo que definiu como instâncias a serem conhecidas as instituições da sociedade civil que, na cidade do Rio de Janeiro, desfrutavam de uma indiscutível projeção e que tinham em seu interior, nomeadamente, departamentos de pesquisa e de planejamento para os quais eram contratados sociólogos de modo regular. Naquela década dava-se o *boom* das ONGs, as chamadas “cinco estrelas”; e elas efetivamente empregavam sociólogos.

Foram tomadas como exemplares para o estudo o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) e a Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (Fase). Noutra espectro, estava o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (Ibam), cuja atuação era reconhecida nacionalmente. Por fim, o Sistema S, que reunia, também, em seus quadros, sociólogos. Escolhi investigar, neste último caso, o Departamento Nacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-DN), que se situava na cidade do Rio de Janeiro.

### **A invenção de uma profissão**

A institucionalização de um saber vincula-se, de um lado, à ideia de “campo”, fartamente utilizada pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2005), que enfatiza as lutas na definição do *habitus* a organizar de maneira

---

7 A pesquisa deu origem à dissertação de mestrado *Os padrões de (con)formação do campo científico e o caso da sociologia na não-academia: indicações para um debate*, defendida em 1994 no antigo Iuperj. Jamais ela teria sido realizada, porém, sem o apoio de meu então orientador, Edmundo Campos Coelho, que aqui homenageio *in memoriam*. Ouso dizer que, ocupando um alto *status* na hierarquia acadêmica, ele soube reconhecer como colega e valorizar o sociólogo que, noutra seara, se engajou no mercado profissional dadas as suas competências específicas. É curioso que, anos mais tarde, eu tenha abraçado também a carreira acadêmica e a dedicação exclusiva à universidade. Não quero, contudo, me permitir esquecer seu exemplo.

pré-reflexiva também a atividade científica, classificando e hierarquizando produtores e produções; de outro, à “rotinização” das práticas cotidianas, noção advinda de Max Weber (1999), que possibilita a permanência do “novo”. Em outros termos, a ciência requer a organização das universidades, sociedades científicas, agências e estratégias de fomento à pesquisa, políticas de convênio, entre outros. Não é diferente no caso das ciências sociais, que

[...] são um conhecimento específico tanto pela sua constituição intrínseca como pelo fato de que a possibilidade de elaborá-las está definitivamente associada à existência de um grupo social e a um tipo de sociedade. Pode-se distingui-las, primeiro, por integrarem o que se denomina conhecimento erudito, saber tradicionalmente constituído por estudos aprofundados e sistemáticos de um determinado assunto. O conhecimento erudito pressupõe a formação e o treinamento de um corpo de estudiosos [...]. Os cultores do conhecimento erudito formam assim um grupo privilegiado, pois elaboram e possuem um saber prestigiado que não é acessível a todos (VILLAS BÔAS, 1992, p. 6).

Para deslocar o objeto de nossa reflexão de uma sociologia dos intelectuais ou de uma sociologia do conhecimento para inseri-lo na arena da sociologia das profissões<sup>8</sup> em sua maior ou menor interface com a sociologia do trabalho, é necessário atentar para alguns tópicos no debate.

Talvez, nos anos 1990, ainda devêssemos falar da “invisibilidade” do sociólogo como profissional na sociedade de mercado; jamais, porém, de sua inexistência. Naqueles anos, pela primeira vez, um sociólogo assumia a presidência da República e a profissão passava a compor o vocabulário

---

8 A sociologia das profissões no Brasil firma-se no cenário das especialidades da sociologia a partir da década de 1960. Um relato dessa área de conhecimento pode ser conferido em Bonelli e Donatoni (1996, p. 109-142) e Barbosa (1992). Vale destacar ainda Diniz (1998), Coelho (1999) e Freidson (1998).

das classes médias, o que não significa que estas soubessem do que se tratava. A conjuntura soprava favoravelmente para o sociólogo como profissional na medida em que sua participação era aumentada em projetos governamentais e demandavam-se pesquisadores, consultores e assessores com prática de metodologia do trabalho científico, formação em ciências humanas e habilidades comunicacionais no poder público, nas empresas e nas organizações da sociedade civil.

O sociólogo parecia, portanto, se adequar aos esforços de racionalização do Estado e de modernização das condutas econômicas – não se nega que a profissão nasce sob a égide do positivismo, embora este não definisse a profissão. Noutra senda, Karl Mannheim (1986) poderia ser tomado, na experiência brasileira, como uma referência na configuração da sociologia como uma ciência que se prestava a dirigir a sociedade, preocupada com a construção de consensos. A sociologia ainda serviria, numa nova perspectiva, também como ferramenta de autorreflexão e auto-organização de movimentos sociais, coletivos e grupos subalternizados. Seu conhecimento podia se aliar ao aprofundamento da participação social e, também, das contestações. Nesse sentido, em que pese tudo que poderia favorecer a sociologia como profissão, havia, ainda, o receio do tipo de arregimentação que tal conhecimento poderia provocar.

A associação da sociologia a ideologias de esquerda na sociedade persistia, a despeito de qualquer balizamento que pudesse confirmar essa tendência ou negá-la. Os contextos ditatoriais e a persistência de relações tradicionais, quer no âmbito do Estado brasileiro quer no da sociedade civil, eram obstáculos nítidos à afirmação da profissão. Além disso, o tempo de atuação do sociólogo na vida pública como grupo profissional poderia ser considerado breve, não chegando a compor o imaginário dos cidadãos comuns a ponto de estes identificarem a relevância social da sociologia ou chegarem a atribuir um especial prestígio aos sociólogos (aquele do tipo que leva os pais a incentivarem seus filhos a seguir uma dada carreira). Não compunham os sociólogos as “profissões imperiais” (COELHO, 1999), como a engenharia, o direito e a medicina.

Ademais, a sociologia nascia num tempo distinto do da “República das Letras” (SEVCENKO, 2003).

É plausível, conforme indicamos, que a subestimação do saber do sociólogo combine com a singularidade da formação social brasileira e sua “modernização arcaica”, termo consagrado por Florestan Fernandes (1991). Se a academia se protegia relativamente bem do baixo *status* deste conhecimento perante a sociedade mais ampla, em razão dos critérios internos de valorização da carreira acadêmica, numa referência à tese de Robert Merton (1970) acerca da “comunidade científica”, isso se dava em franca distinção ao sociólogo no mercado mais amplo, já bastante impactado pelo desprestígio de uma ciência que não servia a uma aplicação imediata. As desiguais posições do saber sociológico na academia e na sociedade maior revelavam efetivamente o quão longe a primeira ainda parecia estar de uma intervenção em prol de mudanças sociais visíveis, o que justificaria, nalguma medida, sua vitalidade entrepares e sua invisibilidade no conjunto da sociedade. O tema é extenso e complexo.

Nos limites deste trabalho, porém, as perguntas são mais modestas. Busca-se saber quem era o sociólogo no exercício de sua profissão na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1990. O caráter ainda inédito das informações aqui compiladas após um tempo significativo entre a realização da pesquisa e hoje não é motivo de qualquer comemoração, mas tende a indicar, lamentavelmente, a subestimação de uma autorreflexão no interior da sociedade científica acerca dos desafios e dos rumos da profissão do sociólogo no presente.

Ainda hoje, os estudantes que ingressam no curso de ciências sociais continuam sem saber em qual curso se matricularam, o que ele lhes oferece e como os capacita para o mercado profissional. Enquanto isso, os professores, cada vez mais qualificados em seu percurso acadêmico, distanciam-se, sobretudo no bacharelado, da atenção aos distintos perfis profissionais em sua sala de aula. É possível que os cursos de graduação ignorem o mercado de trabalho não acadêmico do sociólogo porque seu corpo docente pouco o conheça. Caso haja consistência nessa hipótese, os resultados da investigação a seguir são válidos nesta desejável aproximação

entre dois mundos que se estranham. Fato é que o mercado de trabalho do sociólogo analisado nos anos 1990 ainda não foi assimilado nos cursos de graduação em ciências sociais. Não se pode, contudo, mais adiar o encontro entre ambos.

### **Os estudos de caso**

Foram selecionadas instituições privadas de caráter público que tinham a pesquisa como atividade-meio, reconhecimento amplo no cenário da cidade do Rio de Janeiro e alta empregabilidade para sociólogos nos anos 1990. Elas não precisavam guardar entre si, para os fins da investigação, qualquer outra similaridade. Mesmo assim, pudemos aproximar o Ibase da Fase, notar a identidade diferenciada do Ibam e atentar à lógica bastante própria do Senac-DN, membro do Sistema S.

Os dois primeiros casos podem ser facilmente identificados sob a rubrica ONGs. Por sua vez, o Ibam, embora juridicamente também seja uma ONG – aliás, uma das primeiras no Brasil –, ganhou especificidades ao se tornar referência de fortalecimento e democratização do poder local, pois se especializou na prestação de serviços de pesquisa, capacitação e consultorias mediante convênios com entidades federais, outras ONGs e organismos internacionais. As prefeituras no Brasil passaram a desfrutar dos serviços do Ibam para aperfeiçoar as políticas urbanas, de saúde, de infância e adolescência, de gênero, de segurança pública. Elas também aproveitaram os cursos regularmente oferecidos em administração e finanças, para capacitação dos quadros do executivo ou do legislativo local.

Noutro filão, o Senac traduzia o híbrido sistema que persiste ainda hoje, configurando-se como uma entidade não governamental com finalidade pública cuja fonte de recursos é, diferentemente das ONGs, compulsória, dando-se na forma de impostos advindos da folha de pagamento de empresas do setor de comércio e serviços. A função do departamento nacional – objeto desta pesquisa – consistia em subsidiar e amparar o desenvolvimento da educação profissionalizante em todo o Brasil, mediante os cursos ofertados pelas unidades do Senac nos estados.

Foram entrevistados, num período de seis meses, 21 sociólogos, assim distribuídos: seis do Ibase, seis da Fase, quatro do Ibam e cinco do Senac-DN. A amostra correspondeu a mais de 70 % dos sociólogos nas respectivas instituições. Em relação aos sociólogos entrevistados, houve o cuidado de selecionar homens e mulheres com origem social, faixa etária e identidade racial diferenciadas. A formação em instituições universitárias públicas ou privadas, a data de formação em épocas diferentes, as titulações acadêmicas distintas (do bacharel ao doutor) e o tempo de trabalho na instituição empregatícia, assim como os vínculos e os cargos, também foram pensados como critérios de seleção. Pôde-se, assim, desenvolver, a partir dos dados coletados, algumas reflexões acerca da sociologia como atividade prática requerida no mercado não acadêmico.

Guardadas as devidas proporções e atentando para a singularidade das trajetórias, os 21 sociólogos entrevistados percebiam suas respectivas inserções como uma possibilidade efetiva de aliar o saber à prática de intervenção/transformação da realidade social, opondo-se às tendências de um conhecimento descompromissado com as demandas pragmáticas.

Os sociólogos da não academia estavam inseridos em grupos de tomada de decisões quer institucionais quer em suas respectivas áreas de atuação, na coordenação de fóruns e na assistência aos movimentos sociais e às associações, na definição de estratégias de ampliação das redes interinstitucionais e na proposição de políticas públicas. Esses sociólogos não dissociavam o conhecimento que elaboravam dos interesses de seu contratante ou dos grupos com os quais trabalhavam. Não havia qualquer ilusão de “autonomia intelectual” nem esta era uma aspiração para eles. É significativo o valor que emprestavam à substituição do valor “autonomia do pesquisador” pelo valor “compromisso com a instituição/organização”, suas metas e público-alvo. Nessa perspectiva, não foram registradas na sociologia não acadêmica as pesquisas individuais ainda tão presentes nos departamentos universitários, em que pese o gradual crescimento dos grupos de pesquisa. O engajamento social destacava-se como condição de autoestima dos sociólogos entrevistados:

A Coordenadoria de Planejamento e Avaliação do Senac/ Departamento Nacional [CPA] sempre teve um trabalho muito vinculado aos departamentos regionais, que existem em todos os Estados e territórios do Brasil, exceto em Roraima. A coordenadoria foi uma precursora na discussão das inovações tecnológicas e do impacto sobre o mundo do trabalho. Estas reflexões estão sendo feitas pela equipe desde 81. O Departamento Nacional coordena o plano de ação do Senac, que é discutido com os regionais, a partir do qual eles criam os seus planos mais operacionais [...]. A CPA discute, também, questões mais amplas que abrangem políticas públicas.

---

Eu represento o Ibase no Conselho Estadual da Defesa da Criança e do Adolescente – órgão com representação paritária: Estado e instituições da sociedade civil. A meta do Conselho é a formulação de políticas na área de infância e adolescência no Estado do Rio de Janeiro.

---

Eu trabalho no Programa Popular Urbano da Fase-Rio. Atuo junto dos movimentos populares e acompanho as políticas de moradia do Rio de Janeiro. Assessoro, também, o Comitê Público de Saneamento e participo da construção do fórum de reforma urbana.

---

Meu cargo é de assessora técnica; quer dizer, sou pesquisadora e consultora no Ibam. Concentrei-me na área de Habitação Popular e Participação Popular em Planejamento Urbano, mas, como socióloga, sou consultora para projetos de outros núcleos como os de “Saúde”, “Mulher e Políticas Públicas”, “População de rua”, etc. [...]. Acabei de fazer um trabalho dentro de um projeto financiado pelo Ipea. Assumi a parte referente à municipalização da habitação e saneamento.

O pragmatismo das atividades que realizavam, quando associado à exiguidade de tempo para amadurecer os instrumentais da pesquisa, foi criticado pelos próprios entrevistados. O “tempo” é o principal inimigo da qualidade das intervenções no discurso deles, que acabavam tendo que abrir mão de estudos mais densos e da interlocução interna por força do imediatismo dos prazos para a consecução de projetos e ações. Nesse sentido, eles demonstraram um certo saudosismo de uma universidade em parte idealizada, em que creem haver espaço e tempo garantidos para as leituras, sempre atualizadas, e para a reflexão na troca entre especialistas, a exemplo dos congressos científicos. Também supuseram que, na academia, se pode enfrentar com menos “pressa” os desafios teórico-epistemológicos e produzir resultados de maior vigor no plano da renovação teórica. É verdade que a comunidade acadêmica se presta a isso, daí seu caráter transnacional. Não podemos, contudo, asseverar que isso se dê como um comportamento regular. Naqueles anos 1990, a lógica produtivista e quantitativista não havia dominado as pós-graduações brasileiras nem sido internalizada pelos professores-pesquisadores com ambição de reconhecimento no campo científico. Ainda assim, não se poderia ignorar a precarização das universidades públicas com rebatimentos no trabalho do pesquisador, com exceção de algumas “ilhas”. A despeito disso, foi possível diagnosticar que os sociólogos na não academia valorizavam bastante a academia e se ressentiam de uma frágil interação com a universidade.

Os sociólogos atuantes na não academia são unânimes em admitir que há habilidades específicas que precisam preencher em seu ofício, entre elas a capacidade de sistematização de ideias, a expressão verbal e escrita, a competência e a rapidez na absorção de informações e em sua transferência para situações inusitadas. Disto decorria a crescente importância, para fins de contratação, da titulação acadêmica. O esforço, contudo, em conciliar as competências teórica e de ação traduzia-se mormente num esforço individual que pouco estímulo encontrava no lócus profissional. As instituições não possibilitam flexibilidade da jornada de trabalho para o funcionário realizar mestrado ou doutorado. Se permitissem, episodicamente, o horário fixo poderia ser “negociado” (fato identificado em duas das instituições pesquisadas), mas isso não implicaria amenização das cobranças dos serviços e dos

prazos a cumprir. Em que pese, pois, a instituição vir a privilegiar a formação pós-graduada e o detentor da titulação mais elevada, o mercado, não surpreendentemente, era pouco ou nada condescendente com o empregado:

Quanto à dupla inserção de seus funcionários, no nível de intenção, é ótimo, mas há uma demanda intensa de trabalho que dificulta. A flexibilidade de horário é dialogada, os pesquisadores são liberados para assistir às aulas, defender um trabalho... nada formalizado. Pretende-se colocar essa flexibilidade no regimento interno como política institucional de investimento em seus quadros, para não ficar parecendo favor ou acordo tácito.

É curioso que, concomitante ao desejo de se estar na universidade, os sociólogos no mercado de trabalho dos anos 1990 apontassem os “vícios” dos ditos acadêmicos, que, aos olhos daqueles, pareciam ter grandes dificuldades em cumprir prazos e exibir uma tendência à procrastinação ou à instabilidade, repúdio e inabilidade para as tarefas de gestão e de burocracia, além de pouca experiência no manejo de recursos financeiros e na captação de recursos. A frouxidão com os horários – devem se referir aos servidores nas universidades públicas – também era observada. Notavam ainda, como deficiência dos acadêmicos, a dificuldade de escrever com clareza para o público não acadêmico. Por isso, as instituições do mercado, segundo alguns entrevistados, resistiam à contratação dos recém-formados, que poderiam não se adaptar ao ritmo “empresarial” de trabalho. Porém, certamente, a resistência das instituições em contratar sociólogos não se resumia a isso.

É sabido que a profissão repousa sobre uma área de conhecimento cujas fronteiras, em face das demais disciplinas, são, peculiarmente, voláteis. Tem-se ainda como objeto de estudo um “material” de difícil manipulação: o decantado “objeto que fala”. Em verdade, não se estuda a sociedade, mas os sujeitos que a constroem e são construídos por ela – processos e ações que se superpõem ininterruptamente. Pode-se, para fins de objetificação, dizer que os sociólogos estudam grupos sociais, organizações e instituições.

Nalguns momentos, defende-se que a sociologia busca explicar a estrutura social ou as relações sociais ou, ainda, a ação social. Há também o postulado de que a sociologia investiga os sistemas sociais e, no extremo oposto, as *performances* cotidianas que geram as identidades sociais. Em qualquer modelo teórico, não se pode negar a complexidade do argumento sociológico perante grupos não especializados ou diante dos empregadores não sociólogos, que, por isso, concluem:

[...] há um grau considerável de indeterminação nas descobertas dos cientistas sociais, na medida em que elas influem sobre as ações projetadas [...]. As alternativas elaboradas pelo cientista social, muitas vezes, não têm e, algumas vezes, não podem ter a autoridade de prognósticos fidedignos adequados ao fim que se tem em vista. O conhecimento especializado, neste caso, consiste mais em reduzir os erros palpáveis de julgamento. Tal indeterminação possivelmente sublinha a ambivalência da desconfiança ou da expectativa esperançosa que se tem para com o cientista social em sua qualidade de conselheiro.

O dito subjetivismo que coloca em xeque, para seu público “consumidor”, a objetividade das pesquisas e dos programas de ação discrimina (negativamente) as ciências sociais nas instituições onde estas se fazem presentes e subestima o conjunto das informações reunidas para subsidiar decisões. Por isso, é relativamente comum nesses espaços que, para tornar a sociologia inteligível, ou mesmo crível aos olhos de outros profissionais, o sociólogo tenha, muitas vezes, que apresentar seus dados e análises em fórmulas estatísticas, tabelas e quadros, que parecem aproximar o espectador da ansiada objetividade.

Fato é que os sociólogos na não academia lutam, constantemente, contra um grande número de pré-julgamentos que põem em xeque a “utilidade” do trabalho deles. Noutro sentido, à medida que tais profissionais se firmam no mercado não acadêmico, suas produções passam a ser suspeitas

na academia, que, em geral, desconfia do rigor e da profundidade aplicada. Uma exitosa “dupla inserção” (academia e não academia) caracteriza-se como uma árdua conquista para poucos, que nem por isso estão imunes às desconfianças de um lado ou de outro.

Ao se postular a comunidade profissional como a legitimadora de um saber profissional específico, é sintomático que a fragilidade conspire para o enfraquecimento da profissão. Não há, para os sociólogos entrevistados, uma entidade que os represente, como fazem a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para advogados, a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) para jornalistas, o Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB) para arquitetos. A classificação, aparentemente, pouco os atrai.

Uma comunidade profissional nasce da união de seus membros em torno de uma identidade comum, da suposição de que é a referida profissão o *status*, normalmente, definitivo do indivíduo. Há de existir um grau razoável de consenso acerca da inclusão e exclusão no grupo, alguma uniformidade de linguagem – compreendida apenas parcialmente pelos de fora – e também uma área comum de atuação e a prevalência da comunidade sobre os membros individuais, mediante a definição de limites suficientemente claros dentro dos quais os atores se movimentam a exemplo do controle do processo de formação e de treinamento dos futuros profissionais (GOODE *apud* BARBOSA, 1992). Em tempos de crise da categoria trabalho<sup>9</sup>, as comunidades profissionais de caráter sindical não estariam imunes.

---

9 A par do advento das novas tecnologias, o setor produtivo-industrial vivencia uma mudança paradigmática, do modelo fordista para a chamada acumulação flexível que, no mais das vezes, provoca a precarização do trabalho sob o título de terceirização, informalidade e outros. Os altos índices de desemprego e subemprego, além do recurso à polivalência que, na prática, cria o “multitarefeiro”, obstaculizam a identidade de classe e apelam para as chamadas “novas subjetividades” dissociadas do mundo do trabalho. Para os profissionais mais qualificados, o neoliberalismo impõe novas formas de organização da produção e da prestação de serviços, atreladas à “revolução do conhecimento”, que não mais respeitam jurisdições profissionais (MIGLIEVICH-RIBEIRO *et al.*, 1993).

Na prática, o sociólogo que não tem seu círculo na academia não tem círculo profissional algum<sup>10</sup>. Estão soltos no mercado, enfraquecidos e, não raramente, desestimulados como profissionais. Nenhum dos 21 sociólogos entrevistados nas quatro instituições suficientemente heterogêneas conhecia, na primeira metade dos anos de 1990, a Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) e apenas um mencionou espontaneamente a existência da Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (Apserj)<sup>11</sup>.

Importa observar, contudo, que a profissão do sociólogo é reconhecida pela Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, e regulamentada pelo Decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984 (BRASIL, 1980, 1984). Nunca se legislou, entretanto, acerca de seu território profissional, o que incentivaria a reserva de mercado – tema polêmico para muitos sociólogos, ainda que absolutamente aceito em se tratando de outras profissões (DINIZ, 1998). Jamais se constituiu o conselho profissional dos sociólogos, em que pares arbitrariam, a partir de um Código de Ética, acerca de condutas profissionais consideradas impróprias com a prerrogativa da punição. A questão até hoje é vista como arriscada pelos próprios sociólogos, quer quanto

---

10 Seus círculos são formados frequentemente a partir de sua área de intervenção. Os sociólogos que tratam de questões atinentes à infância e à adolescência estão nos fóruns de debates sobre o tema; aqueles que se preocupam com a temática do gênero participam, em muitos casos, de movimentos feministas, LGBT e outros; os que se voltam para o enfrentamento do racismo aliam-se, muitas vezes, ao próprio movimento social negro.

11 A Apserj, cuja fundação data dos anos de 1970, lutou contra inúmeras dificuldades para se afirmar em momentos cíclicos. Em fins dos anos de 1980, ela foi protagonista na conquista da obrigatoriedade do ensino de sociologia na rede de ensino médio do Estado do Rio de Janeiro. Porém, em inícios dos anos de 1990, a Apserj foi desativada pela inexistência de lideranças que pudessem lhe dar continuidade. Em fins daquela década, foi retomada por quadros renovados de sociólogos que elegeram uma nova diretoria. Tornou-se mais visível na década posterior. Hoje, encontra-se desativada mais uma vez. Existe, no Rio de Janeiro, o Sinselj, sindicato dos sociólogos, fundado no mesmo período em que a Apserj perdia em vitalidade. Não disponho de informações sobre a atuação e visibilidade do Sinselj perante os sociólogos e estudantes no estado do Rio de Janeiro.

ao estabelecimento de critérios de julgamento válidos, quer quanto à confiança conferida a um tipo de estamento burocrático, no dizer de alguns profissionais. O fato é que a Lei nº 6.888/1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo, peca por sua imprecisão ao determinar que cabe ao sociólogo, além do ensino de sociologia:

[...] elaborar, supervisionar, orientar, coordenar, planejar, programar, implantar, controlar, dirigir, executar, analisar ou avaliar estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos atinentes à realidade social, seja ao nível de assessoria ou consultoria, seja participando daquelas atividades em órgãos públicos, de administração direta ou indireta, ou entidades privadas (CIEE *apud* MARINHO, 1987, p. 93).

Marinho indaga acerca do significado de “trabalhos atinentes à realidade social”, apontando para a dificuldade, nesta descrição, de distinguir as atividades do sociólogo daquelas dos economistas, assistentes sociais, educadores, psicólogos, comunicólogos, historiadores, juristas, todas a lidar com o social<sup>12</sup>. Pode-se dizer que a ciência cunhada por sociologia trata das relações sociais em sentido amplo, entretanto, este domínio não lhe é exclusivo. O texto que, na forma de Lei, trata do exercício da profissão é redundante e indefinido. Nesse sentido, ele nada mais faz do que retratar um conflito que já nasce com as ciências sociais.

Vale ratificar o desconhecimento da sociedade em torno das competências do sociólogo. Isso está refletido no mercado de trabalho e permite o alastramento de um sentimento de descaso (ou mesmo resistência) em face do aproveitamento do sociólogo em quadros institucionais. Acrescenta-se,

---

12 Vale registrar que Karl Mannheim (1953, p. 195-208) reivindica para a sociologia um *status* distinto em relação às demais ciências sociais (ciência política, antropologia social, psicologia social, economia). Ele pretende que a sociologia ocupe o posto de ciência-base das demais ciências sociais “especiais”, assumindo a função de “coordenação” dos resultados científicos alcançados nas demais especialidades e compondo uma teoria geral explicativa.

também, a dificuldade do próprio sociólogo de “brigar” por seu espaço, sendo este híbrido, na falta de uma comunidade profissional, cujo papel não se confundiria com o das sociedades científicas. O embaraço parece começar quando o sociólogo tenta explicar seu ofício.

No meu caso, eu tenho dificuldade de dizer para você se o que eu “inventei”, se o que eu fiz na minha prática foi algo que tenha a ver com a Sociologia, com a minha formação acadêmica, ou com a minha percepção como cidadão que interage no ambiente social.

O que faz a Sociologia? Depende da inserção do sujeito: pesquisa, academia, política... não existe a atividade da Sociologia em abstrato, própria dela. O sociólogo, basicamente, atua em pesquisas, análises, intervenção... O sociólogo não tem uma identidade no Ibase. Ele cumpre o mesmo papel de outros pesquisadores.

Eu confesso que acho meio burocrático definir a atividade do sociólogo. Eu, essencialmente, tendo a ver o sociólogo como um observador crítico da sociedade... O sociólogo cumpre um pouco o papel de desvendar a lógica – se é que existe lógica – do convívio social...

Não há clareza do que é o sociólogo. O sociólogo pensa a realidade social, mas isso não implica um viés sociológico tão específico e tão diferente dos demais enfoques. Eu não tenho uma preocupação corporativista, de mapear fronteiras. Nas ONGs, a confusão é maior porque o sociólogo atua em diferentes dimensões.

Sociólogos assumidos só existem três aqui...

(continua)

(conclusão)

Não se contratam especificamente sociólogos. Uma pessoa é contratada em função de suas habilidades, qualquer que seja sua formação de origem.

Não precisa ser sociólogo para atuar na Fase. As atividades são interdisciplinares. O que interessa é a especialização temática do técnico: sindicalismo, questão rural... Não há um “trabalho do sociólogo”.

Não existe um campo específico para a sociologia fora da Academia, mas o sociólogo traz uma série de conhecimentos que podem ser aplicados em vários tipos de atividades. Nunca gostei da ideia de o sociólogo ficar na “torre de marfim”. Entretanto, o mercado de trabalho é difuso e o “sociólogo do mercado” acaba fugindo de sua formação.

Eu nem sei mais se sou socióloga. Se eu for à Anpocs, é lógico, eu vou conhecer as pessoas da minha geração, que se formaram comigo, mas meus pares, hoje, não são sociólogos.

Como já sinalizado, a inexistência de um *ethos* corporativista na não academia é explicitada já na ausência do diálogo entre os pares. Entre os 21 sociólogos entrevistados, apenas um define seus pares/interlocutores como pertencentes à categoria dos sociólogos. Os demais, mesmo quando incluem um colega oriundo da mesma formação acadêmica, tendem a enfatizar uma série de outros profissionais em seu círculo de relações: advogados; arquitetos/urbanistas; pedagogos; filósofos; economistas; analistas de sistemas; estatísticos; historiadores; psicólogos; geógrafos; administradores; médicos; assistentes sociais; engenheiros de produção; entre outros. Por sua vez, essa ampla

gama dos profissionais costuma reconhecer o sociólogo como um membro externo, alguém que vem somar, mas que não compete pelos mesmos espaços.

Já se pôde aqui registrar também que os agentes de fora da instituição, aqueles que a ciência costuma chamar de objetos de estudo, a exemplo das organizações de trabalhadores (rurais e urbanos), do governo, dos movimentos sociais, da Igreja, das associações de moradores, das cooperativas, dos organismos internacionais e das ONGs, eram reiteradamente citados pelos sociólogos na condição de interlocutores. Com um leque tão diversificado de interlocução, ganha-se e perde-se. Não se percebe, de um modo geral, que a excessiva proximidade das audiências externas bem como o círculo reduzido de pares/concorrentes – outros sociólogos – acabam colocando em xeque a própria identidade deste profissional e a autonomia na realização de suas pesquisas.

A inexistência de um *ethos* corporativista entre os sociólogos não acadêmicos foi, porém, tratada como problema pela pesquisa, não pelos entrevistados, que não avaliaram negativamente esta situação nem a associaram aos problemas enfrentados de ingresso e permanência no mercado. É mais uma vez contraditório, contudo, que mantenham o discurso acerca do desconhecimento da profissão no mundo extra-acadêmico sem uma crítica à desorganização da categoria profissional:

A primeira coisa que uma pessoa pergunta para você quando você diz que faz Sociologia é: “o que é o sociólogo?”. Ninguém sabe... Perguntam se é assistente social.

Há um desconhecimento muito mais do que uma resistência. As pessoas não sabem o que o sociólogo faz. Nós mesmos temos dificuldade em saber, quanto mais os outros.

Mercado de trabalho para o sociólogo? É uma piada...

Academia é, por excelência, o mercado de trabalho do sociólogo.

Em que pesem os severos constrangimentos, o sociólogo parece ser emblematicamente o profissional das sociedades democráticas. Conforme argumentamos no início do capítulo, ele é capaz de organizar processos, propor articulações e redes, subsidiar sujeitos coletivos para compreender as raízes dos conflitos, as condições dos acordos e as alternativas para um desenvolvimento sustentável que os beneficie, promover estratégias de “bem viver”. Nada assegura, é certo, que o sociólogo se alie à democratização da sociedade. Apenas sustentamos que seu conhecimento é compatível com tais demandas e, por isso, este vir a se abster de uma atuação profissional na sociedade mais ampla é um déficit que, embora pouco perceptível a esta mesma sociedade, traduz em muito a baixa reflexividade de nossas ações mais ordinárias e de nossas metas por influenciar mudanças sociais necessárias.

### **Considerações finais**

A atualidade das questões postas significa a renitência dos problemas de comunicação entre o currículo dos cursos de graduação em ciências sociais e a realidade do mercado de trabalho. Como foi dito, a hierarquização entre os perfis acadêmico e não acadêmico do sociólogo pouco ajuda no fortalecimento quer do ensino quer da prática profissional quer da militância dos sociólogos, em suma, para que a formação em sociologia faça sentido para boa parte da população brasileira.

Uma formação acadêmica bem-orientada revela profissionais aptos a desenvolverem carreiras (também) fora da universidade. O salutar intercâmbio entre a profissão exercida mais amplamente e a academia, embora raramente alvo de atenção, pode vir a combater a sentença irônica de que “os sociólogos apenas existem para formar outros sociólogos”. Certamente, um percentual deverá assumir esta função – o magistério, a reprodução de quadros profissionais e a pesquisa acadêmica –, mas a grande maioria, espera-se, há de estar apta a atuar para além de seu círculo interno, em amplos e diversos setores da sociedade.

Existem sociólogos no mercado não acadêmico, embora pudesse haver muito mais. Existe mercado em potencial, portanto, ainda que

não plenamente desvelado. Conquistar espaços profissionais e provar a relevância da formação universitária em ciências sociais ou sociologia em cargos e em funções que têm lugar fora da universidade não é tarefa simples, mas é imprescindível. Ser sociólogo não poderia se traduzir num único *ethos*.

Fato é que muitos docentes de graduação em ciências sociais e em sociologia nunca experimentaram o mercado mais largo e não saberiam o que ensinar, camuflando tal desconhecimento, consciente ou inconscientemente, nos preconceitos para com os estudantes que aspiram a outras inserções. Mas, como professores, se não formos os melhores profissionais para ensinar o ofício em suas distintas possibilidades, temos que conversar com quem seja, ir até outros espaços, trazer os múltiplos perfis para interagir com a universidade antes que nossos alunos desistam de nós.

Não há quem negue que os cursos de graduação em ciências sociais estão com uma fraca procura em âmbito nacional. Eles tendem a atrair, sobretudo, aqueles alunos que, não podendo ingressar em cursos mais concorridos, se desviam para as ciências sociais a fim de obter uma titulação em nível superior que lhes favoreça pragmaticamente. O que ocorre em seguida é a evasão motivada quando (a) o estudante não vê “utilidade” na formação em ciências sociais para fins de emprego/empregabilidade; (b) surge a chance de fazer o curso que a princípio almejava; (c) a ênfase teórica das disciplinas colide com as condições objetivas de dedicação ao curso num cenário de insegurança profissional. As exceções são os que já sabiam do que se tratavam as ciências sociais antes de ingressarem no curso ou os que, sem saber antes, puderam desenvolver uma real afinidade com o perfil acadêmico do curso.

Há uma real demanda por jovens profissionais com perfil de liderança, iniciativa, criatividade, com competências sociais e comunicativas, conhecimento geral, propensão ao pensamento abstrato, capacidade de análise e de síntese, desenvoltura na linguagem verbal e escrita, foco e agilidade na solução de problemas, familiaridade com a ideia de planejamento, cumprimento de etapas e empatia no trato com os grupos demandantes. Isso não é pouco. Podemos supor que os formados em ciências sociais – mediante a

aquisição de conhecimentos em sociologia, antropologia e ciência política, as práticas etnográficas e de observação participante e o domínio de técnicas qualitativas e quantitativas de descrição e análise de cenários sociais – estão sendo treinados para aplicarem as atitudes anteriormente relacionadas como “bem-vindas” na nova sociedade de serviços. Noutros termos, formamos profissionais que podem ser aproveitados em inúmeras funções a partir do momento em que o mercado profissional tomar conhecimento da existência deles. A universidade pode ajudar na organização de oferta de estágios profissionais na região em que atua e no estabelecimento da comunicação com os organismos da administração pública, das ONGs e das empresas.

Esta pesquisa permitiu constatar que, na ausência do sentido de corporação profissional, cada sociólogo gera no empregador a demanda por seu perfil profissional e, no cotidiano do trabalho, o sociólogo recém-contratado é quem convence a instituição sobre a relevância de absorvê-lo. Porém creditar aos sociólogos bem-sucedidos no mercado o êxito na contratação das novas gerações não implica que se possa rejeitar a estratégia coletiva de defesa de um “território profissional”.

É provável que a ideia de “corporação” desagrade alguns, mas podemos apostar que os mais críticos já consolidaram sua carreira acadêmica e se sentem suficientemente protegidos pelas respectivas sociedades científicas. A universidade atentar para o problema da inserção profissional dos sociólogos no mercado é uma questão de compromisso com as ciências sociais que desenvolvemos. Buscar soluções para a invisibilidade da profissão na sociedade aumentará a procura pelos cursos e retirará a “pecha” de que é o “curso é mais fácil para entrar”. A identidade profissional pertence aos que concluem hoje o nível superior e exercem a profissão. Talvez, as novas gerações de sociólogos devam se convencer de que o protagonismo da luta por um espaço profissional lhes pertence e passa pela capacidade de organizar a “categoria profissional”. Médicos, advogados, engenheiros, arquitetos, biólogos, administradores de empresa, contadores, assistentes sociais, enfermeiros, jornalistas, entre outros, nunca duvidaram disso.

## Referências

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Constituição e evolução no campo da sociologia das profissões**. Caxambu: Anpocs, 1992. Mimeografado.

BONELLI, Maria da Glória; DONATONI, Silvana. Os estudos sobre as profissões nas Ciências Sociais Brasileiras. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 109-142, 1º sem. 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984**. Regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-89531-5-abril-1984-439813-norma-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1980. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L6888.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L6888.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DINIZ, Marli. Repensando a teoria da proletarização dos profissionais. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 10, n. 1, maio 1998.

FERNANDES, Florestan. As mudanças sociais no Brasil. In: IANNI, Octavio (org.). **Florestan Fernandes: sociologia**. São Paulo: Ática, 1991. (Coleção Grandes Cientistas Sociais; 58).

FISHER, Berenice; STRAUSS, Anselm Leonard. O interacionismo. In: BOTTOMORE, Thomas Burton; NISBET, Robert (org.). **História da análise sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MANNHEIM, Karl. The place of sociology. *In*: MANNHEIM, Karl. **Essays on sociology and social psychology**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1953.

MARINHO, Marcelo Jacques Martins da Cunha. A profissionalização da sociologia no Brasil. **Dados**: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 1987.

MERTON, Robert King. Os imperativos institucionais da ciência. *In*: DEUS, Jorge Dias de (org.). **A crítica da ciência**: sociologia e ideologia da ciência. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MERTON, Robert King. **Sociologia**: teoria e estrutura. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria. **Os padrões de (con)formação do campo científico e o caso da sociologia na não-academia**: indicações para um debate. 1994. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria *et al.* **Bases para a revisão das ações de formação profissional**. Rio de Janeiro: Senac, 1993.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VILLAS BÔAS, Glaucia Kruse. **A vocação das ciências sociais (1945/1964)**: um estudo da sua produção em livro. 1992. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

VILLAS BÔAS, Glaucia Kruse; MAIO, Marcos Chor (org.). **Ideais de modernidade e sociologia no Brasil**: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto. Porto Alegre: EDUFRGS, 1999.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. v. 2. Brasília: Editora UnB, 1999.

## Capítulo 2

---

# *As condições de trabalho dos sociólogos gaúchos<sup>13</sup>*

Salvatore Santagada

Na primeira parte do presente texto, tem-se como objetivo situar a visibilidade da prática do profissional de sociologia na sociedade brasileira; na segunda, apresenta-se uma análise do perfil dos sociólogos gaúchos, levantado pela pesquisa “As condições de trabalho dos sociólogos gaúchos”, realizada em julho de 2004. A terceira e última parte contém algumas conclusões sobre a pesquisa.

### **O sociólogo: profissional em construção**

Antes de analisar o mercado de trabalho do sociólogo gaúcho e sua inserção atual na sociedade brasileira, devem-se apontar algumas limitações ao seu exercício profissional, como: (a) o potencial de atuação da profissão não é facilmente identificável pelo setor privado e pelas instituições públicas; (b) a concorrência de outras áreas afins e coirmãs é intensa – serviço social, economia, história, geografia, psicologia, estatística, entre outras –; (c) a regulamentação (Decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984) da profissão no Brasil é relativamente recente; (d) as organizações sindicais da categoria lutam com

---

13 Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais (Encocs), realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói (RJ), de 20 a 23 de julho de 2004.

dificuldades de toda a ordem para representar os profissionais; e (e) a inexistência de um conselho profissional que defenda e fiscalize o nosso exercício profissional (SANTAGADA, 1998).

Atualmente, percebe-se uma maior visibilidade da sociologia em muitos campos fora da universidade, considerando-se a ocupação, por sociólogos, de cargos de destaque na sociedade, em especial na esfera pública. Por exemplo, no Governo Olívio Dutra (1999-2002), foram indicados quatro sociólogos para ocupar cargos no primeiro escalão da administração. No Governo Germano Rigotto (2003-2006), quem comandava a Secretaria Especial de Desigualdades Regionais era um sociólogo. Em âmbito nacional, teve-se a figura do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, cuja identidade de político superou a de sociólogo a tal ponto que, em outubro de 2001, vetou o projeto de lei que propunha a obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e filosofia no ensino médio. Quando lhe interessava, assumia a identidade de sociólogo, ao afirmar, por exemplo, que o Plano Real deu certo porque estava sendo conduzido por um sociólogo (VARIAÇÃO, 1998), questionando a atuação dos economistas. Hoje, na atual administração federal, existem muitos técnicos oriundos das ciências sociais.

Todavia, esse aumento de participação dos sociólogos na vida pública não consegue dar impulso à ampliação do mercado de trabalho para esse profissional e tampouco esclarece a população sobre o seu papel na sociedade. Esses fatos apontam a importância de se buscar novas formas de inserção, que permitam maior visibilidade à atuação desse profissional, esclarecendo sobre o objeto e as tarefas de sua competência.

### **A pesquisa sobre as condições de trabalho dos sociólogos gaúchos**

O objetivo da pesquisa sobre as condições de trabalho dos sociólogos gaúchos é traçar um perfil dos profissionais que estão no mercado de trabalho sul-rio-grandense, verificando as características pessoais e a forma de inserção deles no mercado.

A pesquisa foi realizada em todo o estado do Rio Grande do Sul e ocorreu por meio do envio de 250 questionários semiestruturados via correio

eletrônico e da distribuição direta de 25 questionários impressos aos colegas de Porto Alegre. Dos 275 questionários distribuídos, 49 retornaram respondidos<sup>14</sup>; destes, 43 sociólogos exerciam a profissão para a qual se formaram e foi este último grupo que passou a constituir a amostra a seguir analisada, os outros seis estavam exercendo outras profissões.

### **Atributos pessoais**

Das 43 pessoas que exerciam a profissão de sociólogo (**Questão 4**) e responderam ao questionário, 27 são mulheres (62,8 %) e dezesseis são homens (37,2 %) (**Questão 1**). A média das idades (**Questão 2**) dos pesquisados é de 46,4 anos.

Quanto à formação educacional (**Questão 3**), 22 entrevistados (51,2 %) possuem licenciatura e 38 (88,4 %) possuem o diploma de bacharelado, ou equivalente (um deles não era diplomado na área, mas exercia atividades profissionais de sociólogo há mais de cinco anos quando da promulgação da Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que criou a profissão, ou seja, possuía o registro de sociólogo). Esses dados decorrem do fato de 25 entrevistados possuírem dupla formação – bacharelado e licenciatura.

Quanto à qualificação de pós-graduação, apenas 34 possuem, sendo que nove habilitaram-se com especialização, dezoito com mestrado e sete com doutorado. Infere-se que 79,1 % dos pesquisados consideraram o desafio de buscar atualização numa área – a das ciências sociais – que é sinalizada como um campo de estudos em constante mutação.

### **Situação ocupacional**

Apenas 37 sociólogos responderam ao quesito tempo de atuação na profissão (**Questão 5**). Observou-se que o tempo médio de trabalho dos

---

14 Conforme dados estimados para o ano de 1998, chegava a cinco mil o número de profissionais com curso de licenciatura e/ou bacharelado em ciências sociais no Rio Grande do Sul (PRADO *et al.*, 1998, p. 26).

profissionais era de dezoito anos e cinco meses. O registro profissional (**Questão 6**) era encaminhado pela Delegacia Regional do Trabalho (DRT), na falta do conselho da categoria. O registro foi efetivado por 29 bacharéis (76,3 %) – apenas 38 pessoas responderam a esse quesito. Conforme o Decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984, que regulamenta a profissão, somente os bacharéis são considerados sociólogos para fins de registro e exercício profissional<sup>15</sup>.

Quanto ao vínculo empregatício (**Questão 7 – base: 39 respondentes**) na atividade principal, constata-se que 34 sociólogos (79,1 %) são empregados assalariados em instituições privadas, públicas ou em cargo comissionado. Do total geral, encontram-se 4,7%, ou seja, dois profissionais, como trabalhadores autônomos ou empregadores. Três entrevistados não marcaram nenhuma das opções apresentadas e quatro pessoas não responderam.

Sobre a atividade principal (**Questão 8 – base: 37 respondentes**) em que atuam os sociólogos entrevistados, apenas 37 responderam. Houve destaque para a docência no ensino superior, com treze pessoas (35,1 %), e para a pesquisa social, com oito (21,6 %), o que perfaz um total de 56,7 %. Outras áreas importantes são o trabalho e a saúde. Tendo em vista a média de idade dos pesquisados e o tempo de trabalho na profissão, pode-se dizer que os setores de atuação apontados pelos respondentes são aqueles já tradicionais na vida laboral dos sociólogos.

Entre os 28 sociólogos que atuam em instituições públicas (**Questão 9 – base: 39 respondentes**), somente seis (21,4 %) prestaram concurso público específico para o cargo de sociólogo (**Questão 10**). Dos 43 entrevistados, 21 (43,8 %) responderam que existe o cargo ou a função de sociólogo (**Questão 12**) em suas empresas ou instituições, porém eles estão ocupando outros cargos, mas exercendo as atividades inerentes à profissão de sociólogo. Esses dados levam a crer que ou a abertura dos concursos é recente ou o cargo, quando existe, não foi ocupado via concurso público.

---

15 A partir das alterações do Estatuto do Sindicato dos Sociólogos do Rio Grandes do Sul, realizadas em 18 de outubro de 2003, os licenciados em ciências sociais foram inseridos no quadro de filiados do sindicato.

Esses números revelam o descaso governamental com o cumprimento da legislação, pois, conforme o artigo 3º do Decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984, que regulamenta a profissão de sociólogo:

Os órgãos públicos da administração direta ou indireta ou as entidades privadas, quando encarregados da elaboração e execução de planos, programas e projetos sócio-econômicos ao nível global, regional ou setorial, manterão, em caráter permanente, ou enquanto perdurar a referida atividade, sociólogos legalmente habilitados, em seu quadro de pessoal, ou em regime de contrato para a prestação de serviços (BRASIL, 1984).

Além de o setor público ignorar a legislação, os sindicatos da categoria também não têm poder fiscalizador, pois ainda não foram criados os conselhos no âmbito federal e regional. Como agravante, o associativismo sindical é precário, pois a categoria se encontra pulverizada em diversos sindicatos de diferentes áreas de atuação, como o sindicato dos professores de educação (básica e superior) da rede pública e privada, o de trabalhadores de fundações, o dos técnicos-científicos.

Os colegas que têm empresas de pesquisa eleitoral sofreram um baque quando o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) lançou a Resolução nº 21.631, de 19 de fevereiro de 2004, segundo a qual as pesquisas eleitorais no país só poderão ser realizadas quando coordenadas por um **profissional de estatística** devidamente registrado no Conselho Regional de Estatística. Dessa forma, para o sociólogo trabalhar nessa área, terá que contratar um estatístico, aumentando seus custos administrativos e financeiros (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2004).

No quesito exercício de outra atividade além da principal (**Questão 11 – base 39 respondentes**), onze dos pesquisados (28,2 %) tinham dupla atividade, que abrangia principalmente consultoria, pesquisa, *marketing* político, pesquisa de opinião e de mercado e docência.

Segundo as informações dos profissionais que responderam à pesquisa, o cargo/função de sociólogo existe em 21 empresas/instituições (58,3 %) (**Questão 12 – base: 36 respondentes**). Já o plano de carreira

(**Questão 13 – base: 36 respondentes**) existe em 31 empresas/instituições (72,1 %). Destas, 27 (87,1 %) valorizam a qualificação e/ou a formação acadêmica (**Questão 14 – base: 31 empresas**), sendo que 24 (66,6 %) preveem a liberação remunerada (**Questão 15 – base: 31 empresas**) para a qualificação profissional.

Os entrevistados indicaram, em ordem de preferência, as duas principais áreas (**Questão 16**) em que eles atuam e que são de competência do sociólogo, conforme consta no artigo 2º do Decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984, que regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, a qual, por sua vez, dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo. A ordem das áreas onde atuam os 43 profissionais é a que se apresenta a seguir.

Vinte e três respondentes (53,5 %) identificaram sua atuação com o inciso I do artigo 2º: “elaborar, supervisionar, orientar, coordenar, planejar, programar, implantar, controlar, dirigir, executar, analisar ou avaliar estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos atinentes à realidade social [...]”.

Vinte indicações (46,5 %) foram para o inciso IV: “[...] participar da elaboração, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, programação, implantação, direção, controle, execução, análise ou avaliação de qualquer estudo, trabalho, pesquisa, plano, programa ou projeto global, regional ou setorial atinente à realidade social”.

Quinze inquiridos (34,9 %) escolheram o inciso II: “[...] ensinar Sociologia Geral ou Especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas às exigências legais [...]”, e em última posição aparece o inciso III, com 11,6 % das escolhas, ou seja, cinco indicações que se identificam com “[...] assessorar e prestar consultoria a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações, relativamente à realidade social [...]”.

A grande maioria, ou seja, 33 pessoas (76,7 %) consideram a sua formação profissional suficiente (**Questão 17**) para atender aos requisitos do seu trabalho, fato que, possivelmente, está alicerçado no grande número de profissionais que procuraram uma melhor qualificação nos cursos de pós-graduação.

Somente oito pessoas (18,6 %) consideraram a sua formação insuficiente, apontando como causas: (a) os cursos de licenciatura/bacharelado

não qualificam para a docência; (b) faltou conteúdo da área de economia; (c) o curso não prepara o profissional para atuar na área de mercado; (d) o curso é excessivamente teórico; (e) falta conteúdo sobre planejamento urbano; e (f) a formação é mais voltada para o pesquisador e pouco para o planejador. Duas pessoas não responderam a esse quesito.

O grupo de oito sociólogos que consideraram sua formação profissional insuficiente indicou alguns temas que necessitam ser melhor estudados (**Questão 18**). Como primeira opção: sociologia sobre a realidade brasileira, gestão das cidades, planejamentos urbano e participativo, *marketing*, melhoria da formação pedagógica na licenciatura; fazem parte da segunda opção: pesquisa social, políticas públicas, meio ambiente, antropologia contemporânea e articulação da pesquisa com a formação acadêmica; na terceira, temos: técnicas de pesquisa, estatística, realidades brasileira e latino-americana, movimentos sociais, psicologia social e incentivo ao aluno a ingressar no campo da iniciação científica.

O rendimento no trabalho assalariado (**Questão 20 – base: 34 respondentes**) referente ao mês de maio de 2004, no trabalho principal, concentrou-se na faixa acima de doze salários mínimos (SM), com dezoito profissionais (52,9 %), vindo a seguir, a faixa acima de nove SM até doze SM, com nove profissionais (26,5 %). Os que ganham acima de doze SM estão na faixa salarial recomendada pela Federação Nacional dos Sociólogos – Brasil<sup>16</sup>, com valor mínimo de remuneração de dois salários calculados pelo Dieese (esse valor é móvel, mas, em maio de 2004, equivalia a R\$ 3.044,02 para 40 horas semanais de trabalho, pois o salário necessário calculado para Porto Alegre era de R\$ 1.522,01, para atender as necessidades de um casal e de dois dependentes até 14 anos).

Esse valor de remuneração foi alcançado por boa parte dos colegas investigados, porque a permanência no mercado de trabalho e/ou da empresa é, para a maioria, superior a vinte anos. Inclusive, como já foi comentado, muitos desses profissionais, e possivelmente os da área pública,

---

16 Resoluções do XI e do XII Congresso Nacional de Sociologia, realizados, respectivamente, em Salvador (BA), em 1999, e em Curitiba (PR), em 2002.

inclusive os com contrato de cunho celetista que nela trabalham, têm uma relativa estabilidade no emprego – poucos empregados assalariados de instituição pública de regime celetista são desligados de seus empregos, e aqueles que tinham cinco anos ou mais em 1988 (data da promulgação da última Constituição Federal) obtiveram a estabilidade no emprego, situação que não se verifica para os demais trabalhadores brasileiros, que, nos últimos dez anos, tiveram reduções em seus salários reais ou perderam o emprego. A distribuição salarial dos empregadores e dos trabalhadores autônomos não aponta nenhuma tendência, por serem apenas dois profissionais.

Quatro (9,3 %) dos 43 profissionais que atuam como sociólogos ficaram, em algum momento, desempregados nos últimos cinco anos, prejudicando a análise do quesito desemprego, uma vez que, do grupo de profissionais que participaram da pesquisa, a maioria tem estabilidade no emprego.

### **Tipos de pesquisas demandadas pelas empresas/instituições, formação profissional e importância das ciências sociais na atualidade**

No quesito sobre os tipos de pesquisa (**Questão 19**) que são demandadas pelas empresas/instituições em que atuam os sociólogos, pediu-se a indicação de três pesquisas em ordem de importância. Vinte pessoas responderam, e, no total, 53 tipos de pesquisas foram indicados. Entre os mais citados aparecem, segundo a ordem de apontamento, em primeiro lugar, mercado de trabalho (6), eleição e opinião (3) e formação de docentes (3). Em segundo lugar, comparece a pesquisa social (6), a pesquisa eleitoral e de opinião (3) e o mercado de trabalho (2). Em terceiro lugar, as mais indicadas foram: pesquisa social (3), planejamento e economia regional (3) e indicadores sociais (2).

Identificam-se, assim, cinco tipos de pesquisa mais citados e que obtiveram um total de 31 respostas: pesquisa social, mercado de trabalho, eleição e opinião, planejamento e economia regional, formação de docentes e indicadores sociais. Em menor medida aparecem: diagnóstico ambiental, bioquímica, desigualdades regionais, tecnologia e pobreza. Esses tipos são, em muitos casos, semelhantes aos encontrados pela professora Clarissa Eckert

Baeta Neves, em seu estudo “Qualificação e mercado de trabalho: a perspectiva dos cientistas sociais” (2001), que abrange a cidade de Porto Alegre<sup>17</sup>.

No quesito sobre as medidas necessárias para melhorar a formação profissional (**Questão 23 – base: 24 respondentes**), apenas 24 profissionais entrevistados responderam. Foram utilizadas somente onze dessas respostas (após cada resposta, entre parênteses, estão os números dos entrevistados), por espelharem um conjunto de posições que dão uma visão mais inserida no âmbito da questão. Dessa forma, enumeram-se as seguintes propostas<sup>18</sup>:

“[...] investir mais na formação pedagógica dos alunos das licenciaturas” (7)

“Ampliar o campo de estágio” (12)

“[...] nossa formação precisa contemplar mais a pesquisa aplicada” (13) e (22)

“[...] divulgação da importância desse profissional para a sociedade” (15) e (24)

“[...] reformulação nos currículos e novos cursos de ciências sociais, que preparem o aluno para atuar no mercado” (19) e (27)

(continua)

---

17 Tipos de pesquisa: eleitoral; de opinião; de avaliação de imagem institucional; de avaliação de desempenho administrativo; de avaliação de serviços; de análise setorial; de planejamento de atividades; de mercado de mão de obra; de desempenho de cursos; sobre educação; trabalho; de indicadores sociais; de políticas sociais e de avaliação de problemas sociais com vistas a uma ação concreta.

18 O número final entre parênteses corresponde ao número que identifica os entrevistados; quando havia mais de uma ideia semelhante, reproduziu-se a resposta do primeiro entrevistado, entretanto se apontam ambos os entrevistados.

(conclusão)

“[...] estágio elaborado no curso de bacharelado” (20)

“[...] desenvolver projetos de pesquisa que envolvam mais os alunos” (25)

“Vincular o currículo às atividades práticas” (27)

“[...] o sociólogo deve ter uma sólida formação cultural, o suficiente para dar conta das múltiplas e variadas inter-relações dos saberes no tempo atual. Não penso que a graduação de terceiro grau seja suficiente para atender a esse desafio” (29)

“Necessidade de uma continuada realimentação do substrato de conhecimento que identifique um profissional com sólida base na área de ciências sociais e suas derivações – sociologia, ciência política e antropologia” (29)

“O aluno de graduação tem que se conscientizar de que ele, como futuro profissional de ciências sociais, deve pensar na forma de sua profissão. O mesmo não ocorre, por exemplo, com um odontólogo: o profissional de odontologia não pensa como dentista durante todo o tempo; somente quando está no exercício aplicado de sua profissão, no consultório. Já o sociólogo, o cientista político, o antropólogo, o etnólogo tem que, necessariamente, pensar e haver-se, na vida profissional objetiva ou na vida privada subjetiva, sempre como um profissional das ciências sociais. É como que uma ‘segunda natureza’, remetendo a Weber” (29)

Sobre a importância das ciências sociais no contexto sociopolítico atual (**Questão 22 – base: 34 respondentes**), 34 entrevistados responderam. A seguir, os doze depoimentos mais significativos:

“[...] fazer pensar a sociedade, para colocar em suspensão saberes e para interrogar-nos sobre posturas políticas tidas como naturais” (7)

“[...] crescente relevância que vêm assumindo nos tempos atuais os meios mediáticos de informação (meio de comunicação de massa), considerando a necessidade de intelectuais que tenham voos próprios numa análise da correlação de forças da conjuntura” (9)

“[...] ultraespecialização tem sido progressivamente valorizada em detrimento da formação generalista da graduação” (10) e (11)

“As complementações com as disciplinas de Economia, Filosofia, História, Estatística e Geografia tornam o profissional mais preparado para lidar com o diferente, com a pobreza, a desigualdade, etc.” (15)

“Há uma série de assuntos que estão mobilizando a sociedade e que têm passado ao largo da atuação sociológica, sendo poucos os trabalhos que enfocam os mesmos – por exemplo, violência doméstica, responsabilidade social corporativa, violência e segurança pública, tráfico de drogas, entre outros” (18) e (22)

(continua)

(continuação)

“[...] a importância das ciências sociais, pelas suas características, parece-me que continua sendo pautada pelo mesmo princípio de sempre, ou seja, ‘auxiliar os grupos sociais a tomarem decisões com algum grau de conhecimento sobre as múltiplas possibilidades e suas consequências’ (esse posicionamento é um tanto quanto weberiano). Portanto, a importância das ciências sociais, entendidas aqui no sentido da pesquisa científica não aplicada (opinião, mercado, planejamento, etc.), é a fundamentação da crítica social para a ação social” (24)

“Contribuir com a leitura da realidade e com a definição das necessidades e das condições de superação” (26)

“As ciências sociais deveriam desempenhar um papel fundamental em um país que tem os problemas que tem o Brasil. [...] propostas alternativas para seu equacionamento” (28)

“As ciências sociais reúnem um conjunto de disciplinas, dentre outras da área de humanas, que podem se constituir em valioso instrumento de decifração dos enigmas do homem na pós-modernidade, bem como [para] entender as novas relações sociais daí resultantes. Entender significa aportar e oferecer chaves conceituais e categoriais para abrir as caixas-pretas da mecânica subjetiva e objetiva do homem contemporâneo. Deve contar, para tanto, cada vez mais, com os recursos do conhecimento multidisciplinar de outras áreas do saber profissional moderno, por exemplo, da arte, da literatura, da linguística, da filosofia, da psicanálise, etc.” (29)

(continua)

(conclusão)

“Em regimes democráticos e sociedades complexas, não é possível promover mudanças sem a compreensão da origem e da natureza dos conflitos e a capacidade de gerenciá-los” (31)

“[...] ser sempre uma área que atua na denúncia e se debruça sobre as questões emergentes e urgentes buscando apontar caminhos” (33)

“Cada vez mais nossas análises e pesquisas têm avançado para uma abordagem multidisciplinar dos fenômenos investigados. O instrumental analítico das ciências sociais é rico o suficiente para permitir essa apreensão multifacetada da realidade, e nisso reside a sua grande contribuição para o entendimento do contexto sociopolítico atual” (34)

## Conclusão

A pesquisa aponta aspectos positivos da realidade do mercado de trabalho do sociólogo gaúcho para o grupo ligado à esfera pública, tanto estadual como federal. A formação, em geral, vai além da graduação, pois o mestrado e, inclusive, o doutorado fazem parte do currículo do profissional. Também os salários são razoáveis para a conjuntura nacional, da ordem de doze salários mínimos.

Os principais tipos de pesquisas mais demandados pelas empresas em 2004 não são muito diferentes daqueles estudados há mais de seis anos, como pesquisa social, mercado de trabalho, eleitoral e de opinião, planejamento e economia regional, formação de docentes e indicadores sociais. Com apenas uma citação, aparecem: diagnóstico ambiental, bioquímica, desigualdades regionais, tecnologia e pobreza. Muitas dessas temáticas acompanham o debate sociológico mais recente.

A pesquisa indica a falta de sintonia entre o curso acadêmico e as necessidades reais do mercado de trabalho. Os sociólogos participantes da pesquisa reivindicam uma maior aproximação entre o curso de ciências sociais e o mercado, via estágio e trabalho de conclusão de curso.

A importância das ciências sociais no contexto sociopolítico atual fica evidenciada pelo melhor entendimento, entre os profissionais questionados, do “fazer sociológico” – no momento em que se está no exercício profissional como sociólogo, faz-se parte da sociedade analisada – como uma prática social que tem uma contribuição própria para dar no campo das ciências, alicerçada a um instrumental científico, sem, no entanto, desprezar as demais áreas do conhecimento social. Isso aparece nitidamente quando se afirma a necessidade do trabalho de investigação multidisciplinar.

Esta pesquisa pontual, que investigou um grupo pequeno de profissionais, não esgota o tema sobre o mercado de trabalho do sociólogo gaúcho, mas espera-se que sirva de subsídio para que os sindicatos dos sociólogos, as associações profissionais e a sociedade civil possam tomar posições para fazer avançar e qualificar a prática social e sindical.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984**. Regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-89531-5-abril-1984-439813-norma-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Qualificação e mercado de trabalho: a perspectiva dos cientistas sociais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 10., 2001, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2001.

PRADO, Antônio. **Projeto de inclusão de sociologia no currículo de II grau no estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Sinsociólogos-RS, 1998.

SANTAGADA, Salvatore. **Notas sobre o mercado de trabalho dos sociólogos**. 1998. Trabalho apresentado na I Semana Acadêmica do Curso de Ciências Sociais, UFSM, Santa Maria, 1998.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Resolução nº 21.631, de 19 de fevereiro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/tse-informativo-ano-6-06>. Acesso em: 9 jul. 2019.

VARIAÇÃO no câmbio permite queda de juros. **Jornal do Comércio**, Porto Alegre, ano 1998, p. 13, 7 maio 1998.

# *A sociologia, a organização e as principais lutas dos sociólogos do Rio Grande do Sul<sup>19</sup>*

Aurea T. Tomatis Petersen

## **Os primeiros passos da sociologia no Rio Grande do Sul**

Segundo a periodização de Liedke Filho e Neves (1997, p. 11), a sociologia gaúcha passou por uma etapa “[...] tipicamente caracterizada de pensadores sociais que se estendeu do início do século XIX até 1939 [...]”. Alguns nomes se destacaram nessa fase, podendo-se citar, entre eles, Antônio José Gonçalves Chaves, Carlos von Koseritz e Visconde de São Leopoldo. Contribuíram para a organização e as características da sociedade gaúcha viajantes estrangeiros que passaram por aqui e registraram suas impressões, como Auguste de Saint Hilaire e Nicolaus Dreys. Pequenas associações culturais e científicas, a Sociedade Partenon Literário (1868-1884), o Clube Vinte de Setembro – onde se destacaram Alcides Lima e Assis Brasil – e, ainda, o Instituto Histórico e

---

19 A elaboração deste texto somente foi possível com a fundamental colaboração de Salvatore Santagada, o qual, além de militante da categoria, é grande interessado no conhecimento da trajetória dos sociólogos do Rio Grande do Sul.

Geográfico do Rio Grande do Sul (1920) também prestaram suas contribuições para o desenvolvimento do povo gaúcho.

Entre 1937 e 1958, iniciou-se um novo período que foi denominado “Sociologia de Cátedra”, “caracterizado por experiências significativas: a) no nível secundário, o ensino de sociologia nas escolas normais, a experiência do Instituto de Educação Flores da Cunha e o ensino de sociologia no Colégio Universitário de Porto Alegre (1937-1942); b) no nível superior, as cátedras de Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): o ensino de sociologia na Cátedra de Sociologia da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Porto Alegre (posteriormente, Universidade do Rio Grande do Sul), e a criação da Cátedra de Sociologia na Faculdade de Filosofia” (LIEDKE FILHO; NEVES, 1997, p. 17). Dentro desse período, em 9 de julho de 1942, foi criado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) o curso de Filosofia, Sociologia e Letras, o que também é uma evidência do avanço desse campo de conhecimento.

A partir do final da década de 1950, a sociologia começou a entrar em outras universidades do Rio Grande do Sul. Em 1958, por meio do Decreto nº 43.415, foi criado o curso de licenciatura em ciências sociais na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). No ano seguinte, “em um contexto muito favorável”, deu-se a criação do curso de ciências sociais na UFRGS. Conforme Liedke Filho e Neves (1997, p. 17), contribuíram para isso as experiências de outros estados: Faculdade Lusófona de São Paulo (1933) e USP (1934), em São Paulo; Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro (1939); Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (1939). Depois disso, a sociologia é consolidada como disciplina na Faculdade de Economia e de Filosofia na UFRGS. O ápice se dá em 1957 e 1958, com a realização dos dois seminários sul-rio-grandenses de sociologia.

Outros acontecimentos mostram que a sociologia continuava a ampliar seu espaço no Rio Grande do Sul a partir da década de 1960, tais como a criação do Centro de Estudos Sociais na UFRGS (1963), da Pós-Graduação em Sociologia Rural do Instituto de Estudos e Pesquisas Econômicas (1963) e da Pós-Graduação em Sociologia (1972).

## **A criação da Associação Gaúcha dos Sociólogos e a sua atuação**

Foi na conjuntura brevemente descrita anteriormente que a ideia de criar uma associação de sociólogos, que congregasse os profissionais da área de sociologia, começou a ser gestada. Na época, muitos futuros sociólogos ainda estavam cursando ciências sociais, no início da década de 1960, e questionavam o fato de os formados desse curso terem somente a possibilidade de dedicarem-se ao magistério. Esses estudantes desejavam ver regulamentada a sua profissão<sup>20</sup> e, assim, ampliado o mercado de trabalho para a área da pesquisa, da assessoria e do planejamento social.

O 2º Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais (Enecs), realizado em Porto Alegre, de 6 a 12 de outubro de 1963, constituiu-se em importante espaço para o debate de questões relativas ao objeto das ciências sociais, à regulamentação da profissão e do projeto referente ao assunto que tramitava no Congresso Nacional. Os estudantes consideravam que ao saírem da universidade não poderiam abandonar a luta pela definição de seu campo de trabalho, o qual, na época, era ocupado por profissionais de diferentes formações (Direito, Estatística e Economia).

O papel dos recém-egressos dos cursos de ciências sociais (os quais, enquanto estudantes, participaram das discussões sobre a regulamentação da profissão) foi de fundamental importância na criação da Associação Gaúcha dos Sociólogos (AGS), realizada em 21 de maio de 1965, durante assembleia no Auditório do Edifício Castelo, na Rua Siqueira Campos, 5º andar. Participaram do evento profissionais da área e estudantes de ciências sociais.

Na referida assembleia, foi constituída uma diretoria provisória da qual participavam as sociólogas Eva Terezinha Garcia de Magalhães (presidente), Venina Pereira de Mello (secretária) e Maria Elena de Almeida

---

20 No início da década de 1960, já fora apresentado projeto de reconhecimento da profissão através do Deputado Anis Badra. Esse projeto tramitou por vários anos no Congresso Nacional, sendo posteriormente vetado pelo governo militar do general Humberto Castello Branco.

Nunes (tesoureira). A diretoria provisória teve como incumbência preparar o processo eleitoral para a escolha da diretoria efetiva da associação<sup>21</sup>.

A eleição da primeira diretoria da AGS foi realizada no dia 5 de junho de 1965 e escolheu os seguintes nomes: Maria Ione Garcia (presidente), José Fraga Fachel (vice-presidente), Maria Elena de Almeida Nunes (1ª secretária), Benito Cardoso (2º secretário), Cecília Isatto (1ª tesoureira) e Luci Boehl (2ª tesoureira).

Essa diretoria preocupou-se em divulgar a AGS entre as outras entidades de classe, conseguir auxílios que viabilizassem sua existência, ampliar o número de associados, realizar eventos que mantivessem a categoria reunida, acompanhar e discutir o projeto de regulamentação da profissão, pressionar os parlamentares no sentido de obter a aprovação do referido projeto.

Deve ser salientado, contudo, que as diretorias da AGS que se sucederam encontraram grandes dificuldades para manter a entidade funcionando. O número de associados era extremamente reduzido, sendo, inclusive, bastante difícil reunir um grupo que trabalhasse pela organização ou quisesse assumir sua direção. Essa situação, naturalmente, era em grande medida uma decorrência da situação política do país após o golpe militar de 1964.

Apesar de todas essas dificuldades, foi possível constatar que a entidade representativa dos sociólogos, gradativamente, foi se estruturando e lançando as bases que deram condições ao seu funcionamento mais efetivo, a partir do final dos anos 1960 e 1970. Também é importante destacar que

A luta pela volta da Sociologia no Ensino Médio é uma bandeira desfraldada desde os anos 60 e 70 pela pioneira Associação Gaúcha dos Sociólogos, e nas décadas seguintes pelo Sinsociólogos/RS e pela Federação Nacional dos Sociólogos – Brasil (FNSB). As entidades de classe da nossa categoria que organizam os Encontros Estaduais e Nacionais de Sociólogos sempre tiveram presente esta reivindicação em sua agenda e plataforma de lutas, inclusive a FNSB já organizou cinco Encontros Nacionais de Cursos de Ciências Sociais, onde se busca alcançar, entre

---

21 Depoimento das sociólogas Venina Leonardelli e Maria Elena Almeida, sem data, guardado no acervo do Sinsociólogos/RS.

outros objetivos, a melhoria do ensino de Sociologia e uma qualificação na preparação acadêmico-pedagógica dos licenciados que se formam em nossas Universidades (SANTAGADA, 2007, p. 9).

Uma das evidências de que há muito tempo os sociólogos e estudantes de sociologia do Rio Grande do Sul lutam pelo retorno da sociologia ao segundo grau se tem na passeata dos “Bixos” da UFRGS, em 1967, em Porto Alegre. Nela, foi mostrado um cartaz reivindicando a volta da sociologia ao ensino médio. Essa bandeira de luta é um fato recorrente na organização dos sociólogos e das entidades e fóruns da categoria.

Em 1968, foi eleita uma nova diretoria, encabeçada por André Forster. Os demais componentes eram Mercedes Loguércio, Lorena Holzmann da Silva, Ana Maria dos Reis, Elionora Nahra, Renato Saul, Jussara Gonçalves, Neusa Giacobbo e Maria Assunta Campilongo. A referida diretoria foi considerada “sangue novo” na AGS, cabendo salientar que a maior parte de seus desses membros concluiu o curso de ciências sociais e que as decisões tomadas, em primeira reunião, demonstravam que o grupo vinha com objetivo de projetar a organização. Alguns sociólogos entrevistados consideram que a AGS começou a existir, de fato, a partir dessa direção ou que aí se iniciou uma nova fase da entidade.

Apesar dos sérios problemas vividos pelo país, que a partir de dezembro de 1968 começou a conviver com o Ato Institucional nº 5, o grupo conseguiu realizar boa parte de seus objetivos (reformular os estatutos da AGS, lutar pela regulamentação da profissão, estimular a admissão de novos sócios, realizar cursos com nomes reconhecidos no campo da sociologia, como Luiz Pereira, Octavio Ianni e Florestan Fernandes). Provavelmente, isso, somado às dificuldades de conseguir pessoas dispostas a participar de espaços políticos como uma entidade de classe, levou à recondução, em 1970, da maior parte dos dirigentes (André Forster, Mercedes Cânepe, Lorena Silva, Eli Nora Nahra, Maria Assunta Zanfelig e Neusa Giacobbo)<sup>22</sup>.

---

22 Alguns nomes – Mercedes Cânepe (antes Loguércio) e Maria Assunta Zanfelig (antes Campilongo) – foram alterados por motivo de casamento.

Em meados da década de 1970, com o declínio do chamado “Milagre Brasileiro”, iniciava-se um processo de transição política no país e a sociedade brasileira começava a rearticular-se. Nesse momento, os sociólogos gaúchos desempenharam papel bastante importante, sendo muito solicitados para contribuir na discussão das transformações que começavam a acontecer.

Naturalmente que essa conjuntura se refletiu na AGS. Foi também nesse momento que se modificou o quadro diretivo da entidade (11 de maio de 1974). Novamente, estudantes recém-saídos do curso de ciências sociais passaram a compor a diretoria ou a trabalhar com ela. Eram liderados por Ênio Silveira, professor da UFRGS, e realizaram um trabalho de natureza coletiva. Os estudantes foram muito estimulados a participar das reuniões da categoria. Referindo-se a essa conjuntura, Paulo D’Ávila, que teve importante vivência nos movimentos da categoria no referido período, afirma:

Ênio assume – com sua personalidade tímida e extremamente modesta –, dá uma guinada de 180°. Sua primeira iniciativa é chamar a todos para conversar e pensar juntos o que fazer. Os estudantes de ciências sociais – que obviamente não eram associados – são chamados para discutir, e ele lembrava “vocês devem ir assumindo esta entidade desde agora...”. Mas a morte prematura interrompeu sua gestão. O impulso dado pelo Ênio é também o reflexo da nova conjuntura que começávamos a vivenciar. Nunca é demais lembrar que os estudantes do curso de ciências sociais da UFRGS acabavam de fazer a primeira greve estudantil após o fechamento da ditadura em 1969, greve esta em defesa dos professores Ênio, Milton Bins, Assunta e mais alguns tidos como comunistas pela ala conservadora do curso (DEPOIMENTO..., 2008).

### **A criação do sindicato dos sociólogos no Rio Grande do Sul e sua atuação**

O gérmen da preocupação em dar à AGS o caráter de uma associação de classe e não apenas de uma associação cultural começou a se desenvolver.

Note-se que nesse período a situação política do país começava a modificar-se, iniciando-se um processo de liberalização política, o que, naturalmente, dava um maior espaço para o desenvolvimento de uma entidade de classe.

Deve ser destacado que foi a partir de meados da década de 1970 que a participação nas assembleias ordinárias ou extraordinárias começou a crescer. A partir desse período também, os associados começaram a participar, mais efetivamente, nas reuniões de diretoria.

Saliente-se que o crescimento da categoria não se evidenciou somente no aumento da participação em reuniões e assembleias. Outra evidência foi a decisão de criar um boletim informativo da entidade. Várias pessoas foram envolvidas nesse trabalho, ficando o primeiro boletim pronto no final de 1977.

Também a regulamentação da profissão voltou a ser discutida com intensidade, como aconteceu na primeira reunião do ano de 1976. Na ocasião, Enid Backes, de posse dos dois projetos que tramitavam à época, no Congresso Nacional (no Senado, o de autoria do senador Virgílio Vasconcelos, da Arena, e na Câmara Federal, o de autoria do deputado Francisco do Amaral, do MDB), comentou que em outros estados os sociólogos estavam discutindo o assunto, o que, no seu entender, igualmente deveria ser feito no Rio Grande do Sul.

Em decorrência desse pronunciamento, foi constituído um grupo para o estudo do assunto. Faziam parte do mesmo Maria Luiza Jaeger, Irene Maria Sassi Galeazzi, Matias Senz, José Odelso Schneider, Enid Backes, Nara Regina de Castilhos Garayp e Walter Arno Pichler. Foi decidido entrar em contato com as associações de São Paulo e Minas Gerais para saber o que estava sendo feito nesses estados.

A última reunião da diretoria da gestão 1974/75 conseguiu reunir 22 sociólogos entre diretores e associados, o que se constituiu numa evidência da consolidação da organização. Essa reunião foi realizada no dia 11 de maio e teve como objetivo preparar as eleições a serem realizadas no dia 25 de maio de 1976.

Na ocasião citada, o presidente registrou a crescente participação dos associados da entidade e propôs a chapa para a gestão 1976/77, a qual era encabeçada por Maria Luiza Jaeger. Os outros membros eram Irene Galeazzi, Áurea Masotti, Enno Dagoberto Liedke Filho, Enid Backes, Anamaria

de Souza Alencastro. Conforme depoimento de Paulo D'Ávila (DEPOIMENTO..., 2008), todos se envolveram com a constituição do Sindicato, mas Áurea Masotti “[...] talvez tenha sido [...] a principal figura, realizando um trabalho quase anônimo, nos trâmites para a constituição do Sindicato”.

A partir do final dos anos 1970, o crescimento da categoria começava a evidenciar-se, em diferentes situações ou momentos, aparecendo nas próprias assembleias de sociólogos que, como já foi dito, começaram a ter participação crescente. As transformações políticas que ocorriam na sociedade em muito contribuíram para esses avanços.

A assembleia de 18 de abril de 1978, para a eleição da nova diretoria, mostrou isso, pois estiveram presentes 44 votantes, o que era um número significativo, considerando a trajetória da categoria. Na ocasião, foi eleita chapa encabeçada por Enid Backes. Outros membros da direção eram Suely Bastos, Irene Galeazzi, Enno Dagoberto Liedke Filho, Maria Luiza Jaeger, Élide Liedke, Walter Arno Pichler, Nei Degrandi, Oviromar Flores, Anamaria Alencastro, Maria Munhoz Driemeier e Maria Assunta Zanzfeld.

Apesar da mobilização crescente dos sociólogos, tanto do Rio Grande do Sul como de outros estados brasileiros, e do aumento do poder de pressão da categoria com a criação da Associação dos Sociólogos do Brasil (entidade que congregava as várias associações) em 1977, somente em 1980 a profissão foi reconhecida. Após o reconhecimento, iniciou-se o trabalho para a criação da entidade sindical. Para encaminhar esse processo, foi criada em 21 de agosto de 1982, em assembleia geral da categoria, a Associação Profissional dos Sociólogos do Rio Grande do Sul.

Compareceram a essa assembleia 65 sociólogos que aprovaram os Estatutos e elegeram a diretoria provisória da nova entidade. Faziam parte da mesa diretora da assembleia os sociólogos Nei Forest Degrandi, Liana Maria Tubino de Souza, Maria Luiza Jaeger e Áurea Masotti.

A criação da associação profissional foi colocada pela socióloga Liana Tubino de Souza e discutida longamente pelos presentes. Ao término da discussão, foi posta em votação a proposta da criação da Associação Profissional dos Sociólogos do Rio Grande do Sul, que foi aprovada por unanimidade pelos 65 sociólogos presentes.

Constituída a associação profissional, foram votados e aprovados os estatutos e foi apresentada a chapa candidata à diretoria provisória da entidade, eleita por unanimidade. Os diretores da nova entidade, tendo na presidência Maria Luiza Jaeger, eram os seguintes: Enid Backes, Áurea Masotti, Ricardo Napoli, José Juvenal Gomes, Josamar Andrade, Maslova Maragno, Maria de Fátima Monteiro, Ivaldo Gehlen, Maria Elizabeth Luzardi, Salvatore Santagada, Anamaria Alencastro, Maria Isabel Herz da Jornada, Mirta Lima, Alcir Brito e Clesi Eliza Bozzetto.

Essa diretoria e a que a sucedeu (tendo à frente Vera Lúcia Amaral Garcia, Naia Geila Innocente de Oliveira, Hermengardo Cavalheiro, José Juvenal Gomes e Silvino Wickert) foram responsáveis pelo processo que levou à criação do Sindicato dos Sociólogos, em 27 de junho de 1986. A obtenção da Carta Sindical foi verificada em 30 de julho de 1987.

As primeiras eleições sindicais foram realizadas nos dias 15 e 16 de outubro de 1987 e indicavam um fato novo. Segundo o relato de alguns membros da primeira gestão do Sindicato, não foi fácil compor o grupo dirigente. Os sociólogos que até então haviam tido importante participação, no momento, estavam envolvidos em outras instâncias de participação (partidos políticos, por exemplo). Em conversa informal, Maria Munhoz Driemeier relatou que foi a determinação de Fábio Gonçalves que conseguiu aglutinar um grupo de pessoas e constituir a primeira diretoria do Sindicato dos Sociólogos.

Tendo à frente Fábio Gonçalves, a diretoria eleita em 1987 tinha como membros Maria Munhoz Driemeier, Nei Degrandi, Alice Lopes da Silva, Tais Machado, Clesi Bozzetto e Irene Galeazzi.

A data de posse da primeira diretoria do Sindicato dos Sociólogos do Estado do Rio Grande do Sul foi 14 de novembro de 1987. Um fato inesperado atingiu profundamente a instituição: o falecimento de seu presidente – Fábio Azevedo Gonçalves – menos de um mês após a posse (10 de dezembro de 1987). Assumiu, em lugar de Fábio Gonçalves, Maria Munhoz Driemeier. A morte do presidente, sociólogo que articulou o grupo, foi seguida da progressiva desagregação do referido grupo.

As eleições para a segunda diretoria do sindicato e conselho fiscal deveriam ser realizadas no final do ano de 1990. Elas foram convocadas através de

edital de 5 de novembro de 1990, que estabelecia as regras do processo eleitoral, bem como marcava a data da eleição para 4 e 5 de dezembro do mesmo ano. Ficava também estabelecido que se não houvesse quórum na convocação, as eleições, em segunda votação, seriam realizadas nos dias 10 e 12 de dezembro. Por falta de quórum, a eleição não aconteceu nas duas oportunidades marcadas.

Diante das dificuldades para realizar as eleições, profissionais da área e estudantes de ciências sociais começaram a se reunir, visando mobilizar os sociólogos e realizar o processo eleitoral.

O primeiro encontro com esse objetivo foi realizado na PUCRS, no dia 20 de dezembro de 1990, e foi coordenado pelos professores Paulo Roberto, Débora da Silva, Rosemary Fritsch Brum Ferreti e pelo acadêmico de ciências sociais Júlio Ribeiro, membro diretor do Centro Acadêmico Santo Tomás de Aquino da PUCRS.

Da reunião saiu um relato da difícil situação em que se encontrava o sindicato dos sociólogos. A necessidade de aglutinar a categoria foi defendida, as linhas de ação foram definidas e o cronograma de encontros a serem realizados foi traçado.

Outros encontros e discussões efetuaram-se, e o processo culminou com a escolha, em 10 de agosto de 1991, de uma diretoria provisória, que ficou incumbida de preparar o processo eleitoral.

Faziam parte da diretoria provisória os seguintes sociólogos: Salete Bavaresco, Rosa Maria Protti, Gilmar Norberto Basso, Nilza Renée Pacheco, Andréa Cogan e Cesar Bujes.

A diretoria provisória realizou várias assembleias com a categoria e preparou o processo eleitoral para 12 de agosto de 1992. Nele, foi eleita Ruth Ignacio para a presidência, acompanhada dos seguintes sociólogos: Antônio Prado, Sílvia F. Saldanha Pereira Kondhardt, Jane Pilar, Léa Mara de Souza Ortiz, entre outros.

### **As principais lutas dos sociólogos**

Ao longo de sua trajetória, os sociólogos gaúchos envolveram-se em inúmeras lutas da sociedade gaúcha, especialmente a partir das décadas de

1960/70. Tanto na gestão encabeçada por Jaeger, como na seguinte, que tinha à frente Enid Backes, a AGS saiu dos limites do movimento de uma categoria profissional, passando a ter relações com outras entidades da sociedade civil, bem como se inseriu numa série de atividades como Encontros Nacionais da Classe Trabalhadora (Enclats) e Conferências Nacionais da Classe Trabalhadora (Conclats). Igualmente importante foi o papel da AGS no “Manifesto dos Sindicatos Gaúchos”, em 1977. Esse manifesto foi assinado por 94 entidades sindicais gaúchas, sendo a primeira manifestação coletiva do movimento sindical após o golpe de 1964. O documento reunia os sindicatos mais combativos e teve repercussão nacional. A AGS também teve papel destacado na criação do Dieese regional.

Além disso, foi muito significativa a participação da AGS no movimento feminino pela anistia e nos movimentos populares pela redemocratização que se desenrolaram ao longo da década de 1970 e início dos anos 1980.

Outra forma de atuação importante da AGS foi através dos Grupos de Trabalho (GTs). Um grupo relevante ao final dos anos 1970 era o GT da Questão Agrária. Em 1978, esse GT organizou, com as entidades sindicais e profissionais, o Painel “Nonoai: Índios e Colonos”, no Salão Dante Barone da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul; debates sobre o acampamento dos Sem Terra em Nonoai-RS (1979), onde centenas de famílias haviam sido expulsas de uma reserva de índios caingangues; o movimento dos atingidos por barragens e outras temáticas. No GT foram elaborados três números do Boletim Terragente (n. 0, jul./ago. 1979, n. 1 e n. 2). O Grupo de Estudos Agrários (GEA) publicou, na mesma época, o “Boletim Terragente, Porto Alegre, GEA Formação e Assessoria Sindical” com o mesmo título do Boletim da AGS. O GT era formado por estudantes e profissionais da sociologia e de outras áreas de conhecimento: José Vicente Tavares dos Santos, Ivaldo Gehlen, Salvatore Santagada, João Pedro Stédile, entre outras pessoas.

Também a AGS e depois o Sindicato dos Sociólogos participaram de várias lutas específicas da sua categoria. Primeiro surgiu a necessidade de criar uma associação que congregasse a categoria para conseguir atingir seus principais objetivos. Isso, como se discutiu anteriormente, arregimentou

um grupo de sociólogos e estudantes de sociologia que lograram criar a AGS. Depois foi a necessidade de manter viva a entidade que organizaram. Isso demandou muita dedicação e persistência de um grupo de associados da AGS. Mais adiante foi percebida a necessidade de pressionar o governo para conquistar o reconhecimento da profissão de sociólogo e, logo após, para criar um sindicato que representasse a categoria.

Uma das lutas mais significativas e, talvez, das mais árduas do Sinsociólogos/RS<sup>23</sup> foi travada para reintroduzir a sociologia no ensino médio, excluída dos currículos pelo golpe de 1964<sup>24</sup>. Essa luta, que envolveu sindicatos e sociólogos de todo Brasil, foi muito longa. Já em 1982, iniciada a crise do governo militar, o movimento social reivindicava o ensino da sociologia com objetivo de melhorar a qualidade de ensino, bem como o Congresso Nacional aprovava a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterava a Lei 5.692/1971, abrindo oportunidades para serem introduzidas disciplinas optativas no ensino médio. Várias escolas públicas e privadas do país implantaram a disciplina de sociologia e/ou filosofia.

Quinze anos mais tarde, em 1997, foi apresentado o Projeto de Lei nº 3.178, de autoria do deputado federal Padre Roque Zimmermann, para tornar obrigatórias a sociologia e a filosofia no ensino médio, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que revogava a Lei nº 7.044/1982 e, no artigo 36, propunha que o aluno do ensino

---

23 O Sinsociólogos/RS recebeu o Prêmio Mérito Sindical, que foi concedido pela Câmara Municipal de Porto Alegre no dia 3 de maio de 2005.

24 “O ensino da Sociologia no Brasil, nos níveis fundamental e médio, foi proposto pela primeira vez por Benjamin Constant, em 1890. Entretanto, com o falecimento do autor, não entrou em vigor. Em 1925, a disciplina Sociologia passou a fazer parte do currículo do ensino médio do Colégio Dom Pedro II (RJ); três anos depois, a disciplina entrou no currículo das Escolas Normais do Rio de Janeiro e de Recife. Em 1931, houve uma ampliação do ensino da Sociologia no nível médio. Em 1942, a reforma do ensino de Gustavo Capanema retira a obrigatoriedade do ensino da Sociologia nas escolas do curso médio, permanecendo somente nas Escolas Normais. A disciplina voltou a ser lecionada em 1961, no curso médio regular (Científico e Clássico), até o golpe de 1964” (SANTAGADA, 2007, p. 1).

médio tivesse domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania. Esse projeto foi aprovado pela Câmara e pelo Senado, em 18 de setembro de 2001, revogava a Lei nº 7.044/1982 e, no mesmo ano, no dia 8 de outubro, recebeu o veto presidencial de Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 2001).

A partir do veto de Fernando Henrique Cardoso, o Sinsociólogos/RS procurou negociar, sem obter grande sucesso, com todos os matizes partidários (IGNACIO, 2002) que assumiram o governo do estado para fazer valer a lei do deputado Constantino Picarelli de 1988, que propunha a obrigatoriedade do ensino de sociologia nas escolas estaduais. A referida lei recebeu aprovação da Assembleia Legislativa, e, no mesmo ano, o então governador Pedro Simon sancionou a Lei nº 8.774, de 23 de dezembro de 1988.

No ano de 1993, o sindicato gaúcho mobilizou-se para deixar mais precisa a Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993, que revogou o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e a obrigatoriedade das disciplinas Organização Social e Política do Brasil (OSPB)<sup>25</sup>, Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). O que foi aprovado mandava

[...] incorporar os objetivos, os conteúdos e a carga horária de EMC e OSPB, nas escolas de 1º e 2º Graus, nas disciplinas de História, Geografia e outras afins. Assim, podia ser escolhida qualquer disciplina da área de Ciências Humanas e Sociais, já prevista na base Curricular, não podendo ser acrescentada nova disciplina (PROJETO..., 1998).

A posição do sindicato era de implantar as disciplinas de sociologia e filosofia para oferecer os conteúdos necessários, e não deixar professores de outras disciplinas livres para escolherem os conteúdos que quisessem oferecer. Essa proposta do sindicato acabou não prevalecendo, pois os

---

25 A disciplina OSPB foi criada durante o Governo de João Goulart. A finalidade era de contribuir para a formação político-social dos alunos. Foi descaracterizada pelo regime militar, pois, embora fosse mantida formalmente, ficou ligada à disciplina de educação moral e cívica (SANTAGADA, 2007, p. 17).

conteúdos foram simplesmente suprimidos. Em poucas escolas foram oferecidas as disciplinas de sociologia e filosofia (SANTAGADA, 2007, p. 9).

A partir desse momento, os sociólogos do Rio Grande do Sul defenderam em encontros, congressos, reuniões com parlamentares e no manifesto em defesa da sociologia e da filosofia no ensino médio – elaborado pelo Sinsociólogos/RS, com mais de cem assinaturas de apoio de entidades e de profissionais, e enviado a todos os conselheiros do CNE em 29 de maio de 2006 – a obrigatoriedade da sociologia e da filosofia no ensino médio, sendo que a grande vitória da categoria deu-se em 7 de junho de 2006, quando os conselheiros do CNE, por unanimidade, aprovaram a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no ensino médio em todo o território nacional, através do Parecer CNE/CEB nº 38/2006.

## Referências

BRASIL. **Mensagem nº 1.073, de 8 de outubro de 2001**. Brasília, 8 out. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/VETO\\_TOTAL/2001/Mv1073-01.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/VETO_TOTAL/2001/Mv1073-01.htm). Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 38/2006**. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf). Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993**. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1989\\_1994/L8663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8663.htm). Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.178, de 1997 (Do Sr. Padre Roque). 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. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, ano LII, n. 97, p. 15.307-15.309, 7 jun. 1997.

Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD-07JUN1997.pdf#page=73>. Acesso em: 25 jul. 2019.

DEPOIMENTO do sociólogo Paulo D'Ávila, mar. 2008.

IGNACIO, Ruth. O ensino de sociologia: para além de uma necessidade educacional: uma questão de vontade política. **Informativo Sinsociólogos/RS**, Porto Alegre, Edição Especial, p. 1, jan./fev. 2002.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Experiências regionais de institucionalização do ensino e da pesquisa em sociologia: a experiência da UFRGS. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 8., 1997, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: SBS, 1997.

PETERSEN, Áurea *et al.* **Os sociólogos do Rio Grande do Sul**: uma tentativa de recuperar a história. Porto Alegre: [s. n.], 1994. 19 p. Mimeografado.

PROJETO de inclusão de sociologia no currículo de II grau no Estado do RS. Porto Alegre: Sinsociólogos/RS, 1998, 27 p. Mimeografado.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 8.774, de 23 de dezembro de 1988**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de sociologia nas escolas de 2º grau do RS e dá outras providências. Porto Alegre: Governo do Estado, 1988. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/laviecs/biblioteca/arquivos/lei\\_estadual\\_rs.pdf](http://www.ufrgs.br/laviecs/biblioteca/arquivos/lei_estadual_rs.pdf). Acesso em: 24 jul. 2019.

SANTAGADA, Salvatore. **Apontamentos sobre a disciplina de sociologia no ensino básico do Brasil e do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: [s. n.], mar. 2007. 28 p. Texto preliminar.

## Capítulo 4

---

# *A profissão de professor de sociologia: reflexões sobre a condição profissional no Rio Grande do Sul*

Thiago Ingrassia Pereira

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.*

*Paulo Freire (2005, p. 29)*

### **Abrindo o diálogo**

As implicações entre ensino e pesquisa constituem a formação em nível superior no âmbito acadêmico. Atualmente, a educação superior brasileira se organiza em três modalidades de graduação: licenciatura, bacharelado e tecnólogo. No meio acadêmico, junto da pesquisa e do ensino, a extensão universitária é parte indissociável das atividades universitárias, permitindo a composição de um tripé potencialmente fecundo para a formação qualificada das pessoas.

Na área de ciências sociais, temos tanto a formação em licenciatura como em bacharelado. A partir de um certo “senso comum acadêmico” (nos termos utilizados por Bourdieu), associa-se a formação do bacharel à pesquisa e do licenciado ao ensino, surgindo uma dicotomia deletéria ao desenvolvimento de atividades que fortaleçam a formação inicial na graduação, bem como na pós-graduação.

Tendo em vista a perspectiva freireana, este texto procura enfrentar o que chamo de “senso comum acadêmico”, uma prática que cria falsas hierarquias entre professores e pesquisadores. A partir disso, promovo uma reflexão sobre as possibilidades de trabalho dos licenciados em ciências sociais no Rio Grande do Sul, tendo em vista minhas experiências formativas no âmbito universitário e sindical.

Considerando minha relação com o curso de licenciatura em ciências sociais ofertado desde 2010 pela Universidade Federal da Fronteira Sul (Uffs), na cidade de Erechim, norte do estado, apresento dados regionais que procuram responder à frequente indagação realizada pelos estudantes do curso: “há chance de eu trabalhar como professor de sociologia?”.

Ao partir desse ponto, ensaio, por meio de dados acerca de concursos públicos, carreira do magistério e médias salariais, o enfrentamento a outros argumentos corriqueiros: “não pretendo ser professor porque ganha muito mal”; “com apenas um período (tempo-aula) por semana o Estado não vai abrir concurso”; “as escolas privadas têm pouca carga horária da disciplina de sociologia e não contratam professores da área”; “não tem vagas para professor de sociologia em Erechim e região” e, por mais incrível que pareça, eu me deparei com a seguinte pergunta de um estudante: “professor, formado em licenciatura eu posso fazer mestrado?”.

Esta “pedagogia da pergunta” é um exercício relevante para um curso relativamente novo de formação de professores da área de ciências sociais. Nesse sentido, as reflexões constantes neste ensaio são provenientes da sistematização do diálogo que realizei com estudantes e professores do curso de ciências sociais no evento denominado “Ciências Sociais em Foco”<sup>26</sup>,

---

26 Realizado entre maio e junho de 2016, o projeto “Ciências Sociais em Foco” teve as seguintes temáticas por encontro: perspectivas profissionais na área de ciência política; possibilidade de trabalho dos licenciandos; horizontes de formação e atuação de antropólogos; pesquisa e trabalho em sociologia para além da sala de aula; trajetórias formativas: ser professor de sociologia na região (diálogo com dois egressos do curso que lecionam sociologia na educação básica); e café social. Para mais informações, acessar o blog Pibid Ciências Sociais Uffs – Erechim (<http://pibidsociologiaerechim.blogspot.com.br>).

promovido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e pela coordenação do colegiado de curso.

### **A opção pela docência em ciências sociais**

A desigual estrutura social brasileira gera desigualdades no seio das instituições escolares, inibindo o prolongamento do percurso escolar das classes populares. Pesquisas (ZAGO, 2006; PEREIRA, 2015) têm demonstrado que os condicionantes sociais explicam fenômenos de acesso e permanência no sistema de ensino.

O acesso ao ensino superior sempre foi um desafio, tendo em vista a baixa média de escolaridade da população. Dados da PNAD/IBGE (PNAD..., acesso em 19 jun. 2016) de 2012 apontam para 8,8 anos de escolaridade. À grande seletividade dos exames vestibulares soma-se a oferta preponderantemente privada, oriunda de políticas privatistas realizadas na segunda metade do século XX. Ou seja, pagar para estudar em um país desigual, com média salarial baixa e com histórica falta de políticas públicas de expansão da oferta de vagas públicas tornou a universidade algo muito distante da maioria da população.

Contudo, ainda que longe de um acesso que configure um sistema de massas, caracterizado por cerca de 40 % da taxa bruta nesta etapa, o Brasil presencia políticas públicas de expansão e interiorização do acesso à universidade. Políticas como Programa Universidade para Todos (ProUni), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Financiamento Estudantil (Fies), ações afirmativas (lei de cotas) e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) procuraram expandir o ingresso na educação superior, aceitando para a bandeira da democratização da universidade. Entre algumas polêmicas, presenciamos o aumento do número de matrículas na graduação brasileira, chegando a 7.828.013 em 2014, segundo dados preliminares do Censo da Educação Superior, realizado pelo Inep/MEC (BRASIL, 2015).

Desse total de matrículas, 1.466.635 são em cursos de licenciatura, que representam 18,7 %. Entre as matrículas na licenciatura, em 2014, chegamos a 36,9 % de oferta a distância (desse total, 51,1 % na rede privada). Cerca de

60 % do total das matrículas em cursos de formação de professores estão na rede privada, 64,3 % estão em universidades (chama a atenção que aproximadamente 20 % em faculdades) e 72,2 % do total de estudantes são mulheres.

Esses dados gerais sugerem que a estudante média de licenciatura no Brasil é uma mulher, que estuda em uma universidade privada e faz o curso de forma presencial. Nota-se a crescente oferta na modalidade a distância e, por meio de políticas como o ProUni e o Fies, o fenômeno das “vagas públicas”, ou seja, as pessoas estudam de forma subsidiada (total, parcial ou financiada).

Ainda em termos de perfil médio dos estudantes de licenciatura no Brasil, observa-se que 68,4 % dos estudantes de pedagogia e de licenciatura cursaram todo o ensino médio no setor público. Esse é um dado de 2005 do questionário socioeconômico do Enade (QUEM..., acesso em 19 jun. 2016). Mesmo considerando que esse dado é de uma década anterior a esta publicação, ele é ilustrativo do perfil médio em relação à escola pública que acompanha a maioria dos que estudam para serem professores. Junto de outros indicadores, o questionário do Enade foi examinado na pesquisa de Gatti e Barreto (2009), que demonstrou que, em média, o jovem que busca uma licenciatura é oriundo das classes populares.

Um debate que está na agenda de discussões é a própria opção pela licenciatura. Em pesquisa realizada em 2009, Gatti e outros (2010) constataram que apenas 2 % dos jovens concluintes do ensino médio tinham um curso de licenciatura como primeira opção. Assim, oriundo das classes populares e estudante em um curso que não era sua primeira opção, temos um estudante que nos desafia cotidianamente em sala de aula na universidade.

Some-se a isso o fato de que as pesquisas citadas apontam que a oferta de cursos de licenciatura se dá em grande parte no noturno, em que o desafio de conciliar trabalho e estudo é bastante evidente. Por isso, fala-se: “ser professor é uma opção” ou “é ‘aquilo que deu’ para fazer”.

Se essa realidade é geral na opção pelas licenciaturas, podemos ensaiar algumas reflexões sobre a opção pela licenciatura em ciências sociais. Sabemos que não é comum, quando crianças, as pessoas sonharem que se tornarão professores de sociologia. Em geral, as pessoas sonham em ser médicos, engenheiros, arquitetos, dentistas, advogados etc., mas não professores da área de

ciências sociais, da qual, muitas vezes, sequer tiveram aula no ensino médio (dependendo de seu tempo histórico na escola) ou, quando tiveram, foi com um professor sem formação na área e com o tempo mínimo durante a semana.

Assim, observamos que muitos estudantes chegam “por acaso” ao curso, seja porque foi o curso em que conseguiram passar no processo seletivo, seja porque é gratuito, seja porque conseguiram bolsa, seja porque queriam fazer “serviço social”. Não foram poucos os casos de estudantes que confundiram ciências sociais com serviço social. Em média, temos um curso com baixa procura relativa (candidatos/vaga), com desafiadora evasão e baixa diplomação em relação ao número de ingressantes.

Contudo, não podemos generalizar esse cenário, pois há uma diversidade de experiências em todo o país. Por mais que minhas observações partam do diálogo contínuo com colegas de todo o Brasil e, antes disso, da minha própria experiência como estudante de ciências sociais na UFRGS, sei que temos estudantes interessados e que se “encantam” pelo curso. De certa forma, costumo afirmar que podemos entrar por acaso nas ciências sociais, mas ninguém fica por acaso nesse curso.

Desde 2010, trabalho em um curso de licenciatura em ciências sociais em uma universidade federal criada a partir do Reuni. Fruto da demanda regional pela formação na área, em muito estimulada pela Lei 11.684/2008, o curso na Uffs foi pensado para os *campi* de Chapecó-SC e Erechim-RS. Lotado no *Campus* Erechim, participei dos primeiros debates que constituíram o Plano Pedagógico do Curso (PPC) e, atualmente, integro o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e coordeno a parte de estágios.

A Uffs foi pensada como uma “universidade pública e popular”, tendo em vista o envolvimento de diversos sujeitos políticos no processo de conquista da universidade para as regiões do sudoeste do Paraná, do oeste de Santa Catarina e do norte do Rio Grande do Sul. Procurando problematizar o cenário elitista da educação superior, a nova universidade criou mecanismos que favorecessem o ingresso de estudantes oriundos de escola pública, de baixa renda e, pelas características regionais, da agricultura familiar.

Por isso, a Uffs adotou sistema de reserva de vagas antes da Lei Federal 12.711/2012, que estabelece cotas para estudantes da escola pública por

critérios de renda e pertencimento étnico. Esse cenário gerou incomum percentual de estudantes de escola pública em uma universidade federal, tendo em vista que representa cerca de 90 % dos estudantes da Uffs. Ao estabelecer esse perfil de estudante, a universidade também acolheu o chamado “estudante trabalhador”, principalmente em seus cursos noturnos.

No *Campus* Erechim, iniciamos as atividades letivas com a oferta de oito cursos, sendo cinco licenciaturas noturnas em pedagogia, geografia, história, filosofia e ciências sociais. Atualmente, temos a oferta de uma turma especial de história em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), escola de formação ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Temos também o curso de licenciatura em educação do campo (ciências na natureza).

O perfil médio dos estudantes das licenciaturas aponta para um estudante trabalhador que, por consequência, se dedica parcialmente aos estudos. Além disso, muitos estudantes residem em municípios da região do Alto Uruguai e enfrentam deslocamentos de até 1h30min diários. Percebemos que a carga horária de 200 horas em atividades curriculares complementares é um grande desafio a um número considerável de estudantes, pois a presença deles no ambiente acadêmico restringe-se às aulas. Até mesmo as atividades dos estágios curriculares ficam prejudicadas pelo envolvimento com o trabalho.

Passsei a refletir sobre essa experiência (in)tensa de construção da Uffs e da licenciatura em ciências sociais, compartilhando em colóquios e congressos aspectos curriculares, pedagógicos, epistemológicos e profissionais a partir de minha experiência<sup>27</sup>. Dessa forma, minha atuação se deu

---

27 Participei das quatro edições (Rio de Janeiro, Curitiba, Fortaleza e São Leopoldo) do Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (Ene-seb). Apresentei trabalhos do GT Ensino de Sociologia nos Congressos Brasileiros de Sociologia de 2011 (Curitiba) e 2013 (Salvador). Estive na fundação e no I Congresso da Abecs, em 2013 (Aracaju). Realizei palestras e debates em semanas acadêmicas (*campi* da Uffs em Chapecó e Erechim; UFV, em Viçosa; UFPel, em Pelotas; e UFRGS, em Porto Alegre). A partir de 2010, publiquei trabalhos em outros eventos da área da educação – o tema era a experiência no curso de ciências sociais da Uffs.

em nível da práxis, ou seja, aliando teoria e prática em relação sinérgica a partir dos desafios do novo curso em uma nova universidade.

Sentindo a necessidade de conhecer um pouco melhor a realidade da oferta de sociologia nas escolas públicas da área de abrangência da Uffs Erechim, realizamos uma pesquisa em 2011 sobre a formação do professor de sociologia que estava ministrando a disciplina. Das cinquenta escolas públicas estaduais que ofertam ensino médio na área da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), órgão da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, responsável pela rede estadual em 41 municípios do norte gaúcho, alcançamos 56 professores. Entre eles, não encontramos formados em ciências sociais. Nosso levantamento exploratório apontou que as formações em geografia e pedagogia eram preponderantes entre os docentes em prática pedagógica em sociologia (PEREIRA; SILVA, 2015).

Nesse sentido, é comum professores e estudantes do curso de ciências sociais da Uffs questionarem a falta de vagas em concursos públicos e contratos temporários na jurisdição da 15ª CRE. Fazer um curso de nove semestres sem uma perspectiva de inserção profissional é uma tensão permanente. Mas, realmente, não temos vagas para professores de sociologia na região? Qual a média salarial? Junto dos conteúdos acadêmicos, penso ser importante discutirmos essas questões.

### **Vale a pena ser professor(?)**

Pela minha experiência, não procurando posturas por demais idealistas de minha profissão, poderia excluir o ponto de interrogação desse subtítulo, ou, simplesmente, responder “sim”. Por outro lado, sei das contradições presentes no debate sobre a “legitimidade” da sociologia na escola.

Ao preparar minha intervenção no projeto “Ciências Sociais em Foco”, tive a oportunidade de revisar algumas questões que me acompanham desde a graduação. Por exemplo: há um paradoxo entre a valorização acadêmica da licenciatura e a inserção profissional da área de ciências sociais. Majoritariamente, a licenciatura é o principal “mercado” para quem estuda ciências sociais no Brasil, fato ratificado pela Lei da obrigatoriedade de 2008.

Além disso, o cenário brasileiro para a pesquisa aponta que são as universidades (principalmente as públicas) que produzem as inovações nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim, para ser pesquisador é preciso ser, em alguma medida, professor. A pesquisa encontra-se fundamentalmente na pós-graduação dos cursos *stricto sensu* – mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, com algumas exceções em projetos de iniciação científica da graduação. Portanto, ainda que com um argumento inicial, é possível avançarmos em relação à falsa dicotomia entre ensino e pesquisa. Os professores precisam se reconhecer como pesquisadores, até porque serão, via de regra, professores universitários.

Mesmo considerando a preponderância da carreira acadêmica para a pesquisa no Brasil, sabemos que há possibilidades de pesquisa em órgãos públicos, como o IBGE e o Ipea, e em outros setores do governo federal e dos governos estaduais e municipais. No Rio Grande do Sul, temos possibilidades, ainda que reduzidas, de trabalho aos bacharéis em ciências sociais em órgãos como a Fundação de Economia e Estatística (FEE). Outros espaços que acolhem pesquisadores da área de ciências sociais são as fundações (Getúlio Vargas, Carlos Chagas, Joaquim Nabuco etc.) e os institutos de pesquisa de opinião (Ibope, Datafolha etc.).

A grande questão reside no reconhecimento de que a formação em ciências sociais permite duas ênfases e que elas são complementares e proporcionam possibilidades no mercado de trabalho. Tanto o bacharel como o licenciado em ciências sociais estão habilitados a cursar pós-graduação e podem se envolver com pesquisa, assessoria e planejamento de ações pertinentes.

Avançando em relação ao falso dilema licenciatura e bacharelado, notamos que a desvalorização da licenciatura em ciências sociais é parte de um movimento maior de desvalorização do magistério, que se reflete em salários e reconhecimento social. Não há dúvidas de que a remuneração média dos professores da educação básica está muito aquém do valor de sua função social. Contudo, dados disponibilizados por um levantamento de um portal de notícias, ratificado por entidades sindicais de trabalhadores, apontam que a média salarial de um professor licenciado, em início de

carreira (abril-junho, 2015) no ensino médio público estadual, com carga horária de 40 horas semanais, é de R\$ 2.711,48 (PROFESSOR..., 2015).

Se compararmos esse salário-base com a média geral dos salários dos trabalhadores formais brasileiros, chegaremos à conclusão de que o salário médio de um professor de escola não é tão baixo como o senso comum faz crer. Por outro lado, quando comparamos a remuneração média dos docentes com outros profissionais de nível superior, constatamos que sua remuneração chega a aproximadamente 57 % do salário desses outros profissionais. Aqui reside a principal discrepância e base de toda a desconfiança de que a formação para a docência exige grande investimento com baixo retorno salarial.

Mesmo aquém do ideal, podemos saudar o Piso Nacional do Magistério (Lei 11.738/2008) como um avanço. O valor para o ano de 2016 foi de R\$ 2.135,64. Alguns estados da federação alegam falta de recursos para cumprir essa lei. No Rio Grande do Sul, o governo do estado criou um paliativo chamado de “completivo”, para que o salário de 40 horas com licenciatura chegue ao valor previsto. Na verdade, o piso salarial foi transformado em teto, o que tem gerado fortes mobilizações do sindicato dos professores estaduais (CPERS).

Essa imagem pública das greves do magistério estadual por melhores salários e plano de carreira ajuda a criar todo um imaginário negativo da profissão. Certamente, não estou problematizando o legítimo e indispensável movimento de luta dos educadores, mas considerando que a imagem do movimento grevista veiculada pelos grandes canais de comunicação ajuda na construção negativa do trabalho docente. E isso, nesse contexto de apelo exacerbado ao consumo e à ostentação entre os jovens em idade escolar, pode afastá-los, junto de outros fatores, da opção pela licenciatura.

Convivemos com um paradoxo: todos querem que seus filhos tenham uma boa escola, com bons docentes, mas poucos incentivam seus filhos a serem professores. Relatos de estudantes que ingressam em cursos de licenciatura dão conta da falta de apoio familiar e, inclusive, de alguns de seus professores no ensino médio em relação à carreira do magistério.

Assim, o estudante já entra no curso de licenciatura com grandes dúvidas e receios acerca da profissão de professor. Mesmo entre aqueles e aquelas que demonstram ser a licenciatura uma opção mais amadurecida,

encontramos temor em relação às condições de trabalho e, principalmente, sobre a remuneração.

Diante desse cenário, produzi levantamento sobre o salário dos professores em nível nacional, estadual e regional. Penso que a universidade precisa criar espaços de discussão sobre a habilitação profissional que o curso de graduação oferece, oportunizando bases mais seguras para a tomada de decisões. Um estudante formado em licenciatura em ciências sociais está habilitado ao exercício do magistério na educação básica (ensinos fundamental e médio), para a pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), carreira burocrática em órgãos públicos e atividades em sindicatos, ONGs e demais entidades do terceiro setor.

Mesmo convivendo no ambiente universitário, muitos estudantes de licenciatura desconhecem que o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) das universidades e dos institutos federais é uma possibilidade que está no seu horizonte profissional, tendo em vista o pré-requisito de graduação em licenciatura. A possibilidade de carreira federal e um salário digno são elementos importantes e que se colocam aos licenciados.

Contudo, mantendo o foco da inserção profissional na docência, passo a considerar alguns indicadores de remuneração dos professores da educação básica. Em termos nacionais, o piso nacional para o ano de 2016 foi de R\$ 2.135,64, o que representou um crescimento real de 46,5 % em seis anos. Essa variação positiva reafirmou o baixo rendimento relativo dos professores em nosso país. No Rio Grande do Sul, já destacamos que o “piso virou teto”, a partir de uma manobra do governo do estado, que alegou insuficiência de recursos para a concessão de reposições salariais. Além disso, os professores estaduais conviveram com atrasos em seu 13º salário de 2015 e frequentes parcelamentos mensais da remuneração.

Dessa forma, se levarmos em conta o ano de 2015, quando o salário-base para um professor licenciado em início de carreira era de R\$ 1.165,69, com carga horária de 20 horas semanais, no Rio Grande do Sul, a remuneração chegou a R\$ 2.331,38 para uma carga horária semanal de 40 horas. Ao considerarmos todos os estados da federação e o distrito federal, a hora-aula média, em 2015, para o professor licenciado da rede pública estadual

era de R\$ 16,95. Vale destacar que o local de trabalho do professor de sociologia é preponderantemente o ensino médio, tendo em vista ser a etapa obrigatória por lei federal. Porém há oportunidades no ensino fundamental, alargando o escopo profissional para carreiras municipais ou federais.

O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, os colégios de aplicação de universidades federais e os institutos federais são oportunidades de carreira federal na educação básica para os licenciados em ciências sociais mediante concurso público de provas e títulos. O ingresso na carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) garante uma remuneração média superior à rede estadual. Por exemplo: em edital para concurso público em dezembro de 2015, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) ofertou vagas para professores com graduação (licenciatura). O vencimento básico inicial para 40 horas semanais (em regime de dedicação exclusiva) era de R\$ 4.014,00.

Os editais dos institutos federais são tanto para cargos efetivos como para temporários. Um de nossos egressos da Uffs Erechim, que esteve no projeto “Ciências Sociais em Foco”, é professor temporário no IFRS *Campus* de Sertão, município próximo a Erechim. O concurso em que ele foi aprovado previa a possibilidade de inscrição para licenciados em ciências sociais e geografia. Esse egresso, hoje professor, foi bolsista do Pibid do curso de ciências sociais, o que demonstra a importância de espaços formativos com foco na docência.

Além da carreira estadual e federal, temos alguns municípios que ofertam sociologia nas séries finais do ensino fundamental. No Rio Grande do Sul, o único município que tem a disciplina de sociologia em seu currículo é São Leopoldo, na grande Porto Alegre. O primeiro edital para contratação de professores de sociologia (nº 1/2005) previa como escolaridade/exigência mínima “certificado de registro no MEC de professor habilitado na disciplina ou diploma de curso superior reconhecido e registrado (licenciatura plena)”. Esse concurso disponibilizou dez vagas e o vencimento básico para 20 horas com licenciatura era de R\$ 816,31.

Onze anos depois, novo concurso (Edital nº 1/2016) da prefeitura de São Leopoldo abriu vagas para cadastro reserva na área de sociologia. A exigência de licenciatura manteve-se e o vencimento básico

para 20 horas estava em R\$ 1.670,17. Podemos estimar que um professor de sociologia com licenciatura e 40 horas em São Leopoldo recebia, naquele ano, R\$ 3.340,34. Também é oportuno lembrar que os sistemas de ensino possuem planos de carreira e que cursos de pós-graduação são contabilizados nos vencimentos. Por experiência própria, no ano de 2009, meu último contracheque como professor de sociologia do município de São Leopoldo (fiz o concurso de 2005 e fui nomeado em 2008), já com o título de mestre, era de aproximadamente R\$ 1.500,00 para a carga horária de 20 horas.

Além das redes públicas, a rede privada é um campo profissional a ser explorado. Um egresso do curso de ciências sociais da Uffs Erechim é professor em uma escola privada nessa cidade. Há um colega dele que leciona no IFRS de Sertão. Eles são os únicos egressos do curso que trabalham como docentes na educação básica. É interessante observar a remuneração em termos de hora-aula que oferta a rede privada gaúcha (para isso, consultamos dados de maio de 2016).

Em termos de ensino médio, as maiores remunerações, segundo o *ranking* salarial do Sinpro-RS (SINDICATO..., acesso em 12 maio 2016), são observadas em escolas da capital gaúcha. O maior valor pago por uma escola privada chegou a R\$ 45,53 a hora-aula, muito superior ao oferecido por algumas instituições de educação superior no estado. Nota-se que na rede privada os professores recebem repouso remunerado e percentuais sobre a formação em nível de pós-graduação. Também ganham por atividades extraclasse, como reuniões e planejamento. É igualmente verdade que há uma intensificação do trabalho docente e um acúmulo de tarefas que tomam o tempo dos professores fora da escola, levando o sindicato a sucessivas campanhas públicas que denunciam casos de adoecimento e violência (física e simbólica) da categoria.

Em Erechim e região, a oferta do ensino médio privado é mais restrita. Na região do Alto Uruguai, apenas quatro escolas de Erechim e duas do município de Getúlio Vargas têm escolas privadas dedicadas a essa etapa do ensino. Nas escolas de Erechim, a hora-aula do ensino médio varia de R\$ 20,58 a R\$ 21,65. Por sua vez, a remuneração em Getúlio Vargas é a mesma nas duas escolas: R\$ 19,41 a hora-aula.

De acordo com o Sinpro-RS, o piso da hora-aula de ensino médio no Rio Grande do Sul é de R\$ 19,11, um pouco superior à média nacional da rede pública estadual, que é de R\$ 16,95 para 40 horas. Projetando o salário de um professor licenciado e que se dedica 40 horas na rede privada de Erechim com a menor hora-aula, chegamos a aproximadamente R\$ 3.600,00.

No caso do professor de sociologia, um dos grandes desafios é a carga horária. Isso causa impacto direto nas oportunidades de trabalho e remuneração. A região do Alto Uruguai, área de abrangência da Uffs Erechim, se caracteriza por municípios de pequeno porte, sustentados pela agricultura familiar. Erechim é o município-sede com cerca de cem mil habitantes e um polo comercial e industrial relevante. Contudo, há municípios da região com menos de dois mil habitantes. Temos cinquenta escolas de ensino médio da rede pública estadual em 41 municípios (dez em Erechim) e seis escolas da rede privada em dois municípios.

Dessa forma, convivemos com a escassez de vagas em concursos públicos para professores da nossa área, inclusive nos processos seletivos para contratos emergenciais. Em diálogo com a 15ª CRE e as direções de algumas escolas que recebem estagiários do curso de ciências sociais, percebemos que a ausência de vagas para sociologia nos editais é explicada pela baixa carga horária da disciplina.

Com um período (tempo-aula) semanal em cada ano do ensino médio, um número significativo de escolas em diversos municípios teria apenas 3 horas semanais para o profissional da nossa área. Como os concursos são previstos no Rio Grande do Sul para 20 horas semanais iniciais, os professores teriam que ser lotados em até cinco municípios diferentes ou em até quatro ou cinco escolas em Erechim.

Some-se a isso o fato de estarmos vivendo um contexto de reforma curricular no ensino médio. O Rio Grande do Sul implantou a partir de 2012 o “Ensino Médio Politécnico”, buscando atacar os expressivos indicadores de evasão e retenção nesse nível de ensino. A proposta indicou o trabalho por áreas do conhecimento (a exemplo das provas do Exame Nacional do Ensino Médio [Enem]), a criação do “Seminário Integrado”

como proposta de organização interdisciplinar voltada à pesquisa e à relação mais próxima da escola com o mercado de trabalho.

Diante do contexto de histórica desvalorização do magistério gaúcho, essa proposta de reforma curricular gerou polêmica entre o governo do estado e o sindicato dos professores. Não entrando no mérito dessa discussão, apenas destaco que o contexto de inclusão obrigatória da sociologia no ensino médio ocorre no momento em que o próprio ensino médio passa a ser rediscutido.

Há uma tendência de concursos por áreas do conhecimento, ou seja, que tanto licenciados em ciências sociais como em história, geografia e filosofia concorram juntos. Isso já ocorre em sistemas de ensino que promoveram reformas curriculares, como o município de Porto Alegre, que promove concurso para professores do ensino fundamental na área de “ciências sócio-históricas” (PORTO ALEGRE, 2011). De certa forma, ainda que este debate esteja posto e estejamos nos apropriando melhor do cenário, é possível, a título de hipótese, apostar que os concursos por área são interessantes à inserção dos licenciados em ciências sociais. Certamente, os próprios cursos de licenciatura estão sendo rediscutidos e vão sofrer reformas curriculares de acordo com as tendências da educação básica.

Em termos profissionais, a docência em sociologia apresenta-se como uma área em expansão nos últimos anos, ainda que haja disparidades regionais. Portanto, vale a pena ser professor e cursar uma licenciatura na área de ciências sociais, tendo em vista um cenário de oportunidades profissionais nas redes públicas e privada, média remuneração relativa e possibilidades na pós-graduação. Nesse sentido, observo que não tratei diretamente da docência na educação superior, ainda que esta seja uma inserção possível aos licenciados, mediante cursos de pós-graduação.

### **Considerações finais**

Este ensaio assume a defesa da licenciatura como área científica de preparação para a docência. Salientando a relevância da atuação dos professores na educação básica, denuncia concepções rasas do “senso comum acadêmico” que pretendem desqualificar a competência dos licenciados a partir da criação de hierarquias

entre esta formação e a do bacharelado. Nessa linha, rejeitamos igualmente o argumento preconceituoso de que um curso de ciências sociais seja mais “fácil” que um curso da área da saúde, por exemplo. A licenciatura em ciências sociais exige rigorosa formação teórica e metodológica em pelo menos quatro áreas do conhecimento: antropologia, ciência política, sociologia e educação.

Dessa forma, o curso de licenciatura é uma modalidade de formação em nível de graduação que dialoga com os eixos estruturantes da universidade – ensino, pesquisa e extensão. O principal meio de inserção profissional da área de ciências sociais no Brasil é a docência, seja na educação básica, seja na educação superior. Assim, muitas vezes, o próprio pesquisador necessita se reconhecer como professor, ainda mais em um contexto de preponderância de pesquisa em universidades. E o próprio professor também precisa se reconhecer como pesquisador, tendo em vista que pesquisar e ensinar constituem dimensões do processo cognoscente.

Contudo, a opção pela docência está em xeque. Os cursos de licenciatura estão entre os que apresentam menor concorrência e maior taxa de evasão. Poucos jovens querem ser professores hoje. Especificamente no Rio Grande do Sul e na região de abrangência da Uffs Erechim, há um histórico de desvalorização da carreira do magistério público estadual que contribuiu para a construção de uma imagem negativa da profissão de professor. Quanto a isso, precisamos ter o cuidado de não inverter a causa (descaso de sucessivos governos) e a consequência (mobilizações – justas! – da categoria dos professores).

De todo o modo, se, em comparação aos demais profissionais de nível superior, os licenciados recebem cerca de 40 % menos na média salarial, em relação aos demais profissionais com emprego formal, eles estão em melhor posição. Certamente, a luta contínua por melhores condições de trabalho e salário digno deve ser permanente e envolver toda a sociedade. Assim, tornam-se visíveis as contradições entre o discurso de valorização da educação (apoio difuso) e a prática de desrespeito aos educadores, principalmente por parte de governos e de setores da sociedade.

Em cidades de médio e pequeno porte, as oportunidades de inserção profissional dos professores de sociologia são menores em comparação aos grandes centros urbanos. Convivemos com essa situação em Erechim, o que

compromete a universidade na busca conjunta de soluções que apresentem alternativas ao quadro posto. A carga horária mínima é um complicador, assim como este momento de redefinições curriculares no ensino médio.

Contudo, há possibilidades. Em seis anos de atividades letivas da Uffs, somente no *Campus Erechim* já ofertamos três mestrados, sendo que dois em estreita relação com a licenciatura em ciências sociais – mestrado profissional em educação e mestrado interdisciplinar em ciências humanas. Ainda em fase inicial, os mestrados ofertam exíguo número de bolsas, o que poderia ser um fator importante para a permanência na pós-graduação. Periodicamente, a universidade oferta especializações e cursos de extensão, oportunizando formação continuada gratuita na região. Por outro lado, na relação com o número de egressos até o momento, as oportunidades em escolas da região não são desprezíveis, além das possibilidades de concursos públicos fora da docência, como para TAE e demais cargos com exigência de formação em nível superior.

A área de ciências sociais não se enquadra em uma área de “mercado” e seus espaços profissionais são limitados. Mesmo assim, ao cursar uma licenciatura, é possível o trabalho como professor, que, se por um lado sofre com perdas salariais, por outro lado apresenta interessante grau de empregabilidade. A efetiva melhora no cenário profissional dos professores de sociologia passa, necessariamente, pela efetiva qualificação da educação básica em nosso país, que deve ser assumida como parte importante do orçamento público e como direito social.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior**. Brasília: Ministério da Educação/Inep, 4 dez. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/documentos/censo-de-educacao-superior-2014>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio 2010. Disponível em: [https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos\\_e\\_pesquisas\\_educacionais\\_vol\\_1.pdf](https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições**: a experiência do Alto Uruguai gaúcho. Curitiba: CRV, 2015.

PIBID Ciências Sociais Uffs – Erechim. Erechim. Disponível em: <http://pibidsociologiaerechim.blogspot.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PNAD mostra aumento da escolaridade média do brasileiro. **Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Brasília/DF, 1º out. 2013. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20012](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20012). Acesso em 19 jun. 2019.

PORTO ALEGRE (município). Secretaria de Educação da Prefeitura de Porto Alegre. **Estrutura**, Porto Alegre, 2011. Disponível em [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secas=542](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secas=542). Acesso em 22 jul. 2019.

PROFESSOR estadual com licenciatura ganha em média R\$ 16,95 por hora. **G1**, São Paulo, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-1695-por-hora.html>. Acesso em: 25 maio 2019.

QUEM quer ser professor? **Carta Capital**, São Paulo. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/quem-quer-ser-professor>. Acesso em: 19 jun. 2016.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIVADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Ranking salarial**. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/salario/ranking-salarial/>. Acesso em: 12 maio 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

# *Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia e os desafios para a formação do professor de sociologia*

Tania Elias Magno da Silva

No dia 7 de julho de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão de Estado, através da Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou, por unanimidade de votos, a volta, a partir de 2007, do ensino das disciplinas de sociologia e filosofia em todas as 23.561 escolas de ensino médio, públicas e privadas, existentes no Brasil<sup>28</sup>. No dia 11 de agosto do mesmo ano, o ministro da Educação, Fernando Haddad, homologou a decisão do CNE, transformada em Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, assinada pela presidente da CEB/CNE, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Passado o entusiasmo inicial pela aprovação da resolução, nos vimos diante de problemas urgentes a resolver e que não poderiam esperar, pois desde o dia 21 de agosto de 2006 a resolução estava em vigor e todas as escolas do país eram obrigadas a inserir a sociologia em suas grades curriculares.

---

28 Na ocasião, foi estabelecido o prazo de um ano para a implementação. Esse tempo foi considerado necessário para que os estados que ainda não haviam adotado essa decisão pudessem se adequar.

Diante dessa realidade, as universidades tiveram que se preparar para colocar no mercado de trabalho os profissionais responsáveis por ministrar essa disciplina. Assim, tivemos alguns desafios pela frente, decorrentes da aprovação dessa resolução pelo CNE, e precisamos dar respostas em tempo recorde.

Tivemos que estabelecer, assim como outras disciplinas fazem, um currículo mínimo para guiar os programas. Respeitadas as diversidades regionais, foram elaboradas as Orientações Curriculares de Sociologia, contudo não houve tempo para uma discussão mais ampla sobre a temática com a comunidade que estava inserida no ensino de sociologia (os professores) nem com as instituições formadoras de novos docentes para a disciplina.

Definidas as Orientações Curriculares de Sociologia, temos bastantes desafios pela frente e, portanto, cabem algumas reflexões sobre as diferentes vertentes que têm marcado o ensino dessa disciplina até o presente momento.

Há, no presente texto, questionamentos sobre alguns pontos que considero fundamentais para a discussão do tema, pois eles perpassam pela formação dos professores de sociologia e nos levam a considerar a lei que regulamentou a profissão. Este é um desafio que nós, sociólogos, temos que enfrentar e solucionar. Ele envolve toda a comunidade acadêmica, profissionais da área e a sociedade em geral, pois as decisões tomadas a esse respeito atingem todas as escolas do país.

Inicialmente, apresento um breve histórico do curso de ciências sociais em Sergipe, responsável pela formação do sociólogo e do professor de sociologia para o ensino fundamental e médio. Em seguida, levanto algumas questões a respeito da temática.

### **A licenciatura em sociologia e os desafios frente ao mercado de trabalho: o caso de Sergipe**

O primeiro curso de bacharelado e licenciatura em ciências sociais de Sergipe foi criado em 1990, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), e começou a funcionar em 1991. O curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 428, de 18 de março de 1997. Isso possibilitou a consolidação dele

em nível acadêmico-burocrático. Até o segundo semestre de 2004, foram diplomados 126 alunos, assim distribuídos: 85 bacharéis e 41 licenciados, sendo que 22 estudantes optaram por adquirir os dois títulos. Embora tenha sido criado como um curso de bacharelado e licenciatura, somente no primeiro semestre do ano 2000 houve uma demanda real pela licenciatura.

Em 2002, houve um crescimento significativo de alunos inscritos para a licenciatura. Eles passaram a questionar o mercado de trabalho para o professor de sociologia e a formação teórica e prática capaz de dar a eles base para enfrentar o magistério. Diante do desconhecimento das potencialidades do mercado de trabalho no estado para os licenciados em ciências sociais, foram realizados na disciplina prática de ensino os primeiros estudos sobre oferta e demanda do mercado de trabalho para o professor de sociologia e condições de ensino da disciplina sociologia em Sergipe. A questão central que norteou os dois estudos foi: qual deve ser o perfil do sociólogo-professor? Esse continua sendo o tema central deste capítulo<sup>29</sup>.

O ensino de sociologia foi introduzido nas escolas estaduais de Sergipe a partir de 1995. Contudo, o concurso público para provimento de trinta vagas para o ensino de sociologia no ensino fundamental II (5ª a 8ª séries) e no ensino médio da rede estadual foi realizado somente em dezembro de 2003. Houve, na ocasião em que a Secretaria Estadual de Educação anunciou a abertura de concurso público para provimento de vagas nas escolas estaduais, uma ampla movimentação por parte dos licenciados em ciências sociais da UFS, através da Associação de Sociólogos de Sergipe, reivindicando a inclusão de vagas para a disciplina sociologia. Essa mobilização exerceu uma pressão social que culminou com a inclusão de vagas no concurso para a disciplina sociologia.

Dos aprovados no concurso, 24 foram nomeados. Dezesseis deles entraram em exercício, ou seja, passaram a lecionar nas salas de aula, e oito desistiram das vagas por já estarem empregados em outras

---

29 Os resultados da pesquisa foram apresentados no Grupo de Trabalho Educação e Sociedade, durante o XII Congresso Nacional dos Sociólogos, realizado em Curitiba, de 1º a 4 de abril de 2002.

instituições. Segundo entrevista realizada em 2007 com o então presidente da Associação dos Sociólogos de Sergipe, ao todo foram aprovados quarenta candidatos para as trinta vagas. Ainda restavam, até o fim de 2007, dezesseis aprovados na lista de espera, e a Associação pressionou a Secretaria Estadual de Educação para que eles fossem nomeados antes do término do prazo de validade do concurso.

Agora que a disciplina sociologia é obrigatória em todas as escolas do país, estamos diante de outros desafios para as universidades que oferecem curso de licenciatura em ciências sociais. As metas para as Orientações Curriculares de Sociologia foram discutidas e definidas. O conteúdo mínimo dos programas de ensino também teve que ser definido. Os professores de sociologia criaram fóruns de discussão para troca de experiências e debates relativos ao ensino da disciplina e a novas propostas.

A formação do professor de sociologia é um desafio para as universidades, principalmente depois que a inclusão dessa disciplina na grade dos currículos escolares passou a ser obrigatória. O que ensinar? Como selecionar o material? Como adequar o conteúdo teórico da disciplina, tal como método, objeto de estudo e campo conceitual para alunos do ensino médio e fundamental (no caso de Sergipe)? Qual o projeto pedagógico dos professores formadores dos futuros professores de sociologia diante das OCNs? Qual o compromisso do curso de ciências sociais com a licenciatura e a formação docente?

### **Questões para o debate**

O primeiro assunto que pode ser levantado diz respeito ao desafio de se compreender e distinguir em nível de ensino a sociologia-ciência da sociologia-disciplina. Talvez seja mais correto dizer: de se traduzir os conteúdos da sociologia-ciência para a sociologia-disciplina. Creio que esse é realmente um problema a ser discutido e aprofundado ao refletir sobre as orientações curriculares.

Esse tema nos remete à discussão sobre a estrutura e o perfil dos cursos de licenciatura em ciências sociais/sociologia. O que há de comum nos diferentes cursos existentes? Como estão estruturados os cursos de

licenciatura em nossa área? Qual o objetivo do projeto pedagógico desses cursos em relação à formação do professor de sociologia? Se é que há um projeto pedagógico a orientá-los, fruto de uma discussão ampla com todos os envolvidos, inclusive representantes da sociedade.

Tenho participado, há mais de quinze anos, de diferentes fóruns nacionais de discussões. Neles, a queixa predominante, tanto por parte dos alunos como dos professores, em especial os de prática de ensino, é que existe uma hierarquia velada nos cursos de ciências sociais e/ou sociologia, o que atribui à licenciatura um *status* menor em relação ao bacharelado. As justificativas para essa atitude são muito variadas, mas a queixa é generalizada. Os alunos que cursam apenas a licenciatura são, via de regra, vistos pelos colegas do bacharelado e até por professores como “menos capazes”, pois não teriam a pesquisa conclusiva de curso, ou seja, o trabalho de conclusão de curso ou a monografia<sup>30</sup>.

A licenciatura seria indicada aos alunos mais “fracos”, que não estariam aptos a elaborar a monografia ou que “não tivessem vocação para a pesquisa” e para a carreira acadêmica.

Outra questão está diretamente ligada à lei que reconheceu e regulamentou a profissão de sociólogo: de acordo com a lei que estabelece a profissão de sociólogo (BRASIL, 1980), apenas os bacharéis recebem esse título e gozam de todas as prerrogativas garantidas por essa legislação. Os licenciados após 11 de dezembro de 1980 não são, portanto, sociólogos ao crivo da lei, mas “professores de sociologia no ensino fundamental e médio”. A confusão se estabeleceu quando o Decreto Presidencial nº 89.531, de 5 de abril de 1984 (BRASIL, 1984), que regulamentou a profissão de sociólogo, no inciso II do artigo 2º (sobre as atribuições dos sociólogos), estabeleceu que uma das funções do profissional é “ensinar Sociologia Geral ou Especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais”, isto é, desde que seja licenciado.

Portanto, de acordo com a lei que cria a profissão e o decreto que a regulamenta, é necessário que a pessoa seja bacharel e licenciada para poder gozar de todas as prerrogativas legais.

---

30 Cada instituição usa uma dessas duas nomenclaturas.

Essa dualidade que vem ocorrendo na formação dos sociólogos – bacharel e licenciado – tem consequências muito graves para a formação profissional, pois os que optam apenas pela licenciatura não serão sociólogos ao crivo da lei e, de acordo com o decreto que regulamentou a profissão, não poderiam ministrar aulas de sociologia, embora sejam licenciados.

Contudo, apesar do impedimento legal, os licenciados estão amparados pela Resolução nº 2/97 do CNE, que garante a eles, independentemente da formação na graduação, lecionar no ensino fundamental e médio. Essa resolução, oriunda da postura neoliberal que marcou toda a administração do presidente Fernando Henrique Cardoso, continua em vigor e traz um embate frontal para os formados em sociologia (ciências sociais). As consequências dessa brecha legal são os cursos de licenciatura de curta duração feitos a distância, ou presenciais, independentemente da formação do aluno. Por exemplo: um engenheiro que fizer as matérias básicas da licenciatura em matemática poderá ensinar matemática sem que seja matemático. Isso é válido para qualquer área de ensino. Trata-se de um assunto que tem que ser enfrentado e resolvido e diz respeito a todas as licenciaturas.

Outra questão que deve ser objeto de avaliação nas universidades está relacionada à reflexão crítica sobre a prática pedagógica dos professores do curso de ciências sociais/sociologia, pois a ação influencia os resultados do projeto pedagógico que deve embasar a formação dos professores de sociologia. Portanto, o que está na berlinda são os cursos de formação dos professores de sociologia. É preciso que esse tema não seja mascarado, pois ele é a chave mestra da discussão.

Os desafios que estão colocados esbarram nas múltiplas visões do que consta na estruturação e no conteúdo programático dos cursos de formação do sociólogo/professor. Vale fazer uma reflexão sobre os objetivos, os conteúdos e as disciplinas didáticas do curso, em especial as práticas de ensino e o estágio obrigatório. Deve haver um conteúdo mínimo que seja obrigatório?

Outro aspecto desse assunto diz respeito ao envolvimento dos profissionais formadores dos futuros professores de sociologia e dos alunos de licenciatura na discussão. Essas questões vêm sendo discutidas nas salas

de aulas? Como os colegiados de curso têm se envolvido? As universidades debatem esses problemas em fóruns específicos?

Os conteúdos, as estratégias de transmissão do conhecimento, os recursos de aula, o diálogo com outras áreas de conhecimento, o estranhamento e a desnaturalização que decorrem do ensino da sociologia nos levam a pensar na formação profissional.

Como os cursos de licenciatura em ciências sociais e/ou sociologia têm se envolvido e contribuído com o tema? A formação para o magistério tem sido uma preocupação? Ou a prioridade é a formação visando à carreira acadêmica? Esse assunto extrapola inclusive as licenciaturas e diz respeito à formação do sociólogo-bacharel.

Contudo, volto à questão central, que é refletir sobre os desafios colocados aos licenciados. É preciso vencer o desafio da construção de uma unidade na diversidade. Assim, devemos ter em conta algumas dúvidas: cada escola deve decidir seu conteúdo programático na disciplina sociologia? É possível, frente a nossa diversidade regional, pensar em um currículo mínimo para a sociologia? O estágio obrigatório para os alunos de licenciatura não deve também estar no debate? Nessa mesma leva de questionamentos, é preciso discutir o material didático a ser trabalhado a fim de não se cair no reducionismo de manuais, nem no elitismo de textos inacessíveis aos alunos que iniciam seu conhecimento nessa área. Também é importante fugir do empirismo de tomar como material de reflexão apenas textos de jornais e revistas ou matérias televisivas, mas saber selecionar e dosar o material utilizado, de modo que todos possam compor o escopo dos recursos didáticos e incentivar a criação de outros métodos e materiais<sup>31</sup>.

Não estou propondo fórmula única para todos, mas apenas levanto algumas questões para os debates que devem surgir, pois há casos e casos. Assim como não estou condenando manuais, muito ao contrário, temos publicações excelentes, embora em número reduzido, pois esse parece ser

---

31 É interessante ver a experiência realizada e bem-sucedida do Prof. Dr. Eduardo Montagnari, da Universidade Estadual de Maringá, em ensinar sociologia através do teatro, com textos e peças de Bertolt Brecht (MONTAGNARI, 1999).

ainda um mercado pouco atrativo para a academia, nem sou contra a leitura de artigos de jornais e periódicos, ou o uso de matérias televisivas, mas é preciso que, ao discutirmos as OCNs de Sociologia, também tenhamos estas preocupações, já que enfrentamos o desafio do novo e não temos uma tradição em que nos basear para propor mudanças, permanências, atualizações, como é o caso de outras disciplinas.

Finalmente, levanto outra questão que me parece crucial para que possamos definir tanto as OCNs como programas e recursos didáticos: qual a carga horária dessa disciplina? Ou seja, quantas horas por aulas semanais serão destinadas à disciplina de sociologia?

O desafio que temos pela frente é aumentar o número de horas por aulas semanais destinadas à disciplina de sociologia, que em muitos casos limitam-se a uma ou duas horas por semana. Isso deve ser resolvido sem prejudicar a carga horária de outras disciplinas que também já têm carga horária reduzida. Portanto, isso exigirá um somatório de forças e um intenso diálogo com os profissionais de outras áreas de ensino.

A verdade é que temos vários desafios a serem enfrentados e que pedem certa urgência no debate, pois a inclusão de sociologia na grade curricular do ensino médio é uma realidade e precisamos avaliar o conteúdo básico das Orientações Curriculares de Sociologia, ou seja, devemos apresentar uma nova proposta para as OCNs. Assim, concordo com o professor Lejeune Carvalho (2008) em relação aos principais desafios que teremos pela frente: o desafio da formação, o desafio dos conteúdos, o desafio dos livros didáticos, o desafio da carga horária.

Haveria outras inúmeras questões a serem levantadas, mas ficam para outra ocasião.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984**. Regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1984. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-89531-5-abril-1984-439813-norma-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1980. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L6888.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L6888.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006**. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf). Acesso em 06 nov. 2019.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. **Sociologia no ensino médio: mudanças profundas na educação**. 2006. Mimeografado.

MONTAGNARI, Eduardo. **Teatro Universitário em cenas: referências e experiências**. Maringá: Eduem, 1999.

# *Formação de professores para o ensino de sociologia na escola básica*

Elisabeth da Fonseca Guimarães

De uma maneira geral, é um desafio trabalhar com a formação da prática docente no ensino superior. Essa é uma área considerada desnecessária e até mesmo inútil por muitos professores. As disciplinas da licenciatura, frequentemente, são desvalorizadas, e as experiências práticas que o professor deseja desenvolver nem sempre são reconhecidas, principalmente pela ideia deturpada de que tais experiências guardam distância dos conteúdos teóricos, quando o que acontece é, justamente, o contrário: são nessas atividades que os licenciados têm condições de expor o que foi teorizado em diferentes subáreas do curso.

Este texto se propõe a refletir sobre a licenciatura em ciências sociais como uma graduação que reclama um aprendizado específico, dirigido à formação de professores de sociologia para a educação básica. A clareza de que esse é o objetivo que orienta as atividades do curso é absolutamente necessária para balizar qualquer tipo de discussão sobre a docência da disciplina nesse nível de ensino.

Os parágrafos seguintes são dedicados a discutir a formação de professores para o ensino de sociologia na escola básica, com ênfase no ensino médio, etapa em que a disciplina é obrigatória desde a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Por uma questão metodológica, este capítulo está previamente subdividido em tópicos, embora sejam todos eles mutuamente relacionados.

## **Objetivos da licenciatura**

Qual é o objetivo dos cursos de licenciatura? Independentemente do fato de o estudante pretender ou não se tornar professor, até segunda ordem o objetivo principal dos cursos de licenciatura é “a formação de docentes para atuar na educação básica” (BRASIL, 1996, p. 41). Nos cursos de ciências sociais, esse objetivo permanece; a particularidade é dada pela disciplina sociologia, que consta apenas no currículo do ensino médio, uma vez que as propostas de incluí-la no ensino fundamental ainda não ganharam repercussão. O ensino médio é o campo de trabalho principal para o qual o graduando da licenciatura em ciências sociais está sendo preparado. O termo “habilitação” não pode ser um adereço no diploma. Estar habilitado significa “estar apto”, “ser capaz de”, “estar preparado para” lecionar na educação básica. O objetivo da licenciatura não pode ser desviado para o ingresso no mestrado ou na docência no 3º grau. Tais objetivos podem até ser alcançados, mas não são primordiais. Essa falta de clareza faz com que o estudante assuma uma expectativa equivocada em relação ao conteúdo ministrado pelas disciplinas práticas. Muitas vezes, ele espera que se discutam autores clássicos e contemporâneos ou se faça um apanhado geral do que foi visto em outras disciplinas. Ignora que o compromisso dessas disciplinas está voltado para o fazer pedagógico em sala de aula, para a preparação profissional do futuro professor. No caso da licenciatura em ciências sociais, o ensino de sociologia no nível médio é que deve ocupar o centro das atenções.

## **O papel das instituições formadoras**

A representação que se faz da carreira docente, o respeito e a valorização da profissão pelas instituições formadoras são fundamentais para a identidade profissional dos futuros professores. Essa identidade é formatada a partir da história que o profissional carrega consigo e que faz parte de sua vida pregressa, de suas experiências e da profissão que está se constituindo na licenciatura. O papel da instituição pode concorrer tanto para a valorização e o reconhecimento da profissão e da carreira docente como o

contrário, para a desvalorização e a falta de representatividade. As expectativas e as representações do futuro professor em sua profissão, em sua carreira e em suas possibilidades de atuação se concretizam mediante o somatório de tais perspectivas.

Em relação à representação que os cursos de licenciatura fazem da carreira docente e que é objeto de discussão neste texto, os resultados reforçam a negatividade do campo de atuação profissional do futuro licenciado. A docência é vista com desprezo, ante a valorização da pesquisa, como se houvesse condição de as duas práticas acontecerem separadamente ou de a formação para a pesquisa dispensar a docência para se concretizar. Ou, pior ainda, como se a formação docente excluísse a necessidade da pesquisa. A opção do graduando pela docência, não raro, é considerada um desperdício, pela não opção pelo bacharelado. Em algumas faculdades, inclusive, causa espanto quando alunos que se destacam dos demais pela dedicação e brilhantismo optam pela licenciatura, o que passa a ser considerado um atraso. As licenciaturas ainda são vistas como formação de menor amplitude, que reúnem os graduandos que decidem pelo mais fácil ou que não têm capacidade para encarar o bacharelado. São tratados com indiferença por alguns membros do corpo docente, como se estes pudessem se dedicar apenas à pesquisa em seus trabalhos. As representações negativas fazem parte de uma construção que, muitas vezes, tem o corpo docente como protagonista e arregimenta graduandos como seguidores-reprodutores, fazendo, inclusive, com que aqueles que escolhem a licenciatura se justifiquem pela “incoerência” da decisão.

### **O professor da licenciatura**

O professor das disciplinas da licenciatura tem que acreditar na necessidade de preparar o aluno para a profissão docente; especificamente, no caso das ciências sociais, para lecionar sociologia no ensino médio. Mas essa crença não é dogmática, reclama uma série de análises, significados, esclarecimentos e reconhecimentos de que o professor precisa estar ciente ao ministrar tais disciplinas.

Como pode o docente da licenciatura convencer seus alunos da importância e necessidade de se aprender uma prática, se ele próprio não tem clareza dos objetivos que norteiam esse aprendizado? Ele não deve se intimidar ao exigir dos estudantes procedimentos que enfatizem vivências de sala de aula, métodos de ensino, sugestões criativas para desenvolver determinados conteúdos. A preparação que se dá na licenciatura é mínima em relação à responsabilidade que esse estudante vai assumir no futuro e aos desafios impostos pela profissão. O diploma da licenciatura é vitalício, tanto para os que abraçam a carreira por opção, até antes mesmo de se formarem, como para os que se tornam professores por conta das circunstâncias. A licenciatura é o espaço formador de futuros professores, e essa tarefa deve ser assumida sem constrangimentos pelos docentes da graduação, sem considerá-la uma tarefa menor. Frequentemente, esse objetivo é tangenciado, resvalando em direção àqueles mais valorizados e consagrados, como a preparação para o exame de mestrado ou a formação de pesquisadores, que conferem muito mais *glamour* à graduação.

Outra situação que tem existido é a docência das disciplinas práticas funcionarem como um prêmio, uma vantagem ou um alívio para docentes exaustos ou sobrecarregados com tarefas burocráticas. Lecionar tais disciplinas chega a ser uma recompensa para quem se sobrecarregou no semestre anterior, com uma carga horária maior ou com funções de chefia e coordenação. Deveria ser o contrário: trabalhar questões práticas de ensino é tarefa que demanda pesquisa, planejamento, organização do coletivo, capacidade de adequação e muita ousadia e criatividade para incorporar novas configurações às práticas já sacramentadas pela tradição escolar.

Nas atividades da licenciatura, o professor tem que trabalhar com a precariedade real das escolas públicas de ensino médio, em que são feitos os estágios supervisionados e que, no futuro, aguardam o estudante da graduação. Não há como encobrir a situação: é preciso ser claro e objetivo em relação às dificuldades que o licenciado vai encontrar, mas, também, ser capaz de instigá-lo a enfrentar o desafio de exercer a profissão com competência e criatividade.

## **O aprendizado da docência: amadurecimento pedagógico**

É preciso desenvolver, no licenciado, uma nova postura em relação à profissão para a qual ele está se formando. Essa tarefa não é fácil, porque a graduação em ciências sociais tem a tradição de trabalhar, desde os primeiros anos, a exposição verbal fluente. O graduando está habituado a apresentar seminários, debater teorias, defender propostas... Tudo isso confere a ele conhecimento e confiança para dominar e expor o conteúdo sociológico. Convencer esse aluno de que uma sala de aula de ensino médio vai lhe exigir uma postura diferente daquela que ele manifesta entre seus pares do curso superior torna-se uma tarefa inglória.

O exercício da docência demanda amadurecimento. Para ser um profissional compromissado com o ensino, é preciso muito mais que domínio do conteúdo e fluência verbal. O aprendizado da docência é longo e contínuo. É objetivo das disciplinas da licenciatura iniciar o estudante nesse aprendizado. Aprender a ser professor é colocar-se na condição de praticante do trabalho docente, de aprendiz desse ofício. A profissão requer a postura de quem está experimentando algo novo. Ela é aprendida. Ninguém nasce professor.

No caso da sociologia, pela caracterização teórica que o conteúdo ensina, o aprendizado da docência na licenciatura, ainda que em estágio introdutório, torna-se fundamental para que o graduando ingresse na profissão. É preciso utilizar os espaços que o curso e a comunidade acadêmica oferecem para que o futuro docente possa estabelecer uma relação de proximidade entre a prática da disciplina e a realidade que ele vai enfrentar na profissão, depois de graduado. Esses espaços, na maioria das vezes, precisam ser garimpados nas escolas de ensino médio e dependem do empenho e da paciência do professor para serem conquistados.

### **A escola pública como destinatária principal do conhecimento sociológico do licenciado**

Para quem os licenciados vão lecionar? Quem vai ocupar os bancos das escolas em que esses novos professores vão trabalhar?

A formação do licenciado deve priorizar o estudante das escolas públicas de nível médio. Essa é a referência primeira para as atividades que serão propostas, para as análises de situações de sala de aula, para as diferentes leituras que serão construídas em torno do conteúdo sociológico.

Por que as escolas públicas? Porque elas possibilitam aos graduandos conhecer de perto os reais desafios do ensino de sociologia, disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio. Para uma avaliação mais criteriosa dos fenômenos sociais, o estudante da escola pública é o mais carente em termos de recursos acadêmicos. Essa carência não é apenas de material didático ou de recursos audiovisuais, mas de aprendizado da teoria, de interiorização de um vocabulário conceitual que, minimamente, dê conta de explicar com clareza o mundo à volta e que seja capaz de superar análises triviais e cristalizadas pelo senso comum e de elaborar explicações coerentes e racionais para os problemas sociais.

### **Mediação pedagógica**

Outra preocupação, apresentada aqui quase como uma exigência, é a mediação pedagógica entre o conteúdo sociológico e o meio em que ele é ensinado. O documento das Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p. 108) discute essa questão, que é fundamental para o ensino da sociologia no nível médio e que se refere à maneira como a disciplina é ensinada.

A linguagem sociológica é necessária para ocorrer essa mediação entre o estudante do ensino médio e a compreensão sociológica dos problemas sociais. A licenciatura precisa trabalhar a mediação pedagógica (a comunicação sociológica, a explicação dos conceitos que permitem um entendimento mais criterioso das questões sociais e, sobretudo, da capacidade de interlocução com o meio social) para que o futuro professor possa estar apto a praticá-la em sala de aula. O grande diferencial que o ensino de sociologia possibilita ao estudante da escola pública é saber se posicionar criteriosamente diante de problemas sociais reais e, ainda que indiretamente, fazer a interlocução com o meio social em que vive. O curso de licenciatura

em ciências sociais deve se colocar diante desse desafio, ou seja, preparar o licenciado para aquele que é o seu principal objetivo: o exercício da docência na educação básica, compreendida como uma “formação comum indispensável” (BRASIL, 1996) para o estudante se desenvolver como cidadão. Algo deve ficar claro para o licenciando: o que vai ser ensinado por ele e exigido dele deve estar em harmonia com a profissão que ele vai exercer – professor de sociologia do ensino médio.

A especificidade do saber sociológico em direção à educação básica, via de regra, é desprezada. Ainda não há interesse em se compreender como se ensina sociologia nem em pesquisar e difundir técnicas para o aprendizado de determinados conteúdos. A mediação pedagógica não se tornou objeto de análise dos professores da licenciatura, especialmente porque ainda não houve um entendimento do significado desse aprendizado para se ministrar a disciplina no nível médio. Não se trata de simplificar ou de promover um rebaixamento do conteúdo programático da licenciatura. Ao contrário, trata-se de “traduzir” esse conhecimento sociológico para uma linguagem prazerosa, interessante, criativa e acessível a um grupo específico de estudantes.

### **Pesquisa no estágio de docência**

Outra sugestão que merece registro e que os professores da licenciatura devem considerar em suas próximas atividades é a realização da pesquisa de campo na escola durante o estágio supervisionado. Essa é uma atividade capaz de provocar impacto nos estagiários pelo tipo de conhecimento que propicia. A pesquisa de campo possibilita que o estagiário transforme a escola em um campo de investigação sociológica, em que seja possível percorrer todos os passos metodológicos de uma pesquisa na área de ciências sociais, com perguntas de partida, construção do problema, argumentação teórica, hipóteses, objetivos, justificativas, análise dos resultados, conclusões e, sobretudo, contato mais direto com professores, estudantes e profissionais da área pedagógica. Mais que isso, esse contato face a face com a escola confere um novo significado à experiência acadêmica do estágio,

uma vez que os universitários apreendem a diversidade que envolve a instituição escolar, no interior da qual estão seres humanos que têm aspirações, que se sentem insatisfeitos ou recompensados com o trabalho que realizam, que se preocupam com a formação dos estudantes, que se entusiasmam com a docência. O caráter burocrático e impessoal do período de estágio dá lugar à possibilidade de sensibilizar-se com o conhecimento do outro e de se reconhecer nos problemas pesquisados.

Incluir a pesquisa no estágio supervisionado confere uma nova dimensão a essa atividade. Possibilita ao graduando perceber o quanto é fecundo o campo da educação para a investigação sociológica e, essencialmente, para o amadurecimento profissional. Em particular para aqueles que estão prestes a se graduar, essa última etapa do curso remete aos conhecimentos trabalhados em outras disciplinas, só que com o olhar voltado para a educação básica. Permite também ao pesquisador compreender, de forma clara, que a escola é um campo de pesquisa tão rico para as ciências sociais como a fábrica, os partidos políticos, a mídia, o acampamento dos trabalhadores sem-terra.

### **Carência de bibliografia específica sobre o ensino de sociologia no nível médio**

A inclusão da pesquisa de campo no estágio supervisionado evidenciou a comprovação da carência de uma bibliografia específica dirigida ao ensino médio e, principalmente, ao ensino de sociologia. Há uma grande dificuldade de se organizar referência bibliográfica com mais de três títulos sobre temas que envolvem o ensino médio, a disciplina sociologia ou a licenciatura em ciências sociais. Ainda não há um grupo reconhecido de autores que se dedicam a analisar esses temas e os desdobramentos deles. Nessas circunstâncias, a internet é o principal caminho para o estudante de licenciatura pesquisar. Ainda assim, são poucos os textos, e não há um controle de qualidade sobre o que é publicado na rede mundial de computadores.

Diante da escassez de material bibliográfico, os licenciados recorrem às transferências de significados: buscam, em análises e teorias mais gerais,

respostas e conclusões para refletirem sobre problemas que são específicos do nível médio e do ensino de sociologia. Citam Paulo Freire, Gramsci, Vygotsky, para analisar questões que não foram objeto de estudo desses pensadores.

Essa escassez reclama uma reflexão sobre as necessidades de constituir uma comunidade de estudiosos interessados em refletir e teorizar sobre a formação do licenciado em ciências sociais de uma forma científica, acadêmica, profissional, voltada para os problemas reais desse nível de escolaridade. A publicação impressa precisa ser estimulada, uma vez que materializa e perpetua a existência da análise. O livro é importante: a disponibilidade não é interrompida e assegura a professores e licenciados uma leitura sem limite de prazo para acesso, com espaço garantido na biblioteca, em casa, na universidade.

### **Para concluir**

As reflexões deste texto são fruto de experiências vividas pela autora à frente de disciplinas da licenciatura, no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Ao expô-las aqui, a intenção é que se transformem em pretextos para debates sobre os temas abordados e estimulem novas propostas para a licenciatura, a formação de professores de sociologia e o ensino da disciplina no nível médio. A escassez de publicações é resultado do pouco interesse que o tema desperta, fato que precisa ser aceito para se repensar caminhos concretos para a formação de professores de sociologia. É tudo muito novo para todos. Pela própria situação de obrigatoriedade da disciplina, essa é uma discussão que está começando. Há muito para se aprender e ensinar.

### **Referências**

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio:** ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. (Ocem, v. 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: 11 nov. 2019.

# *Sociologia no ensino médio no Maranhão: reflexões sobre a transmissão da cultura sociológica para jovens*

Alexandre Fernandes Corrêa  
Natália Pereira Lima

Este texto é fruto de um estudo preliminar cujo objetivo é analisar e discutir informações a respeito da funcionalidade da disciplina de sociologia no ensino médio do Maranhão.

A escolha por esse tema provém da inquietação no que se refere à pouca importância dada ao ensino da sociologia na grade curricular das escolas brasileiras, visto que essa disciplina esteve, por décadas, ausente do sistema de ensino médio nacional.

Para ter uma noção do sentido da sociologia como disciplina no ensino médio, é conveniente, antes de tudo, compreender os objetivos que a norteiam, os quais podem ser classificados de duas maneiras: a) os específicos da disciplina e b) aqueles que lhe foram atribuídos a partir da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e dos PCNs (BRASIL, 2006), fontes de importantes reflexões.

Todavia, antes de fazer uma descrição dos objetivos da disciplina, precisamos questionar o sentido dela e tentar entender o que ela tem de especial

que não se encontra nas demais disciplinas da área de ciências humanas e sociais, tais como: geografia, história e filosofia.

Não é tão simples encontrar respostas para esses questionamentos. Os debates realizados nessas áreas do conhecimento, em alguns momentos, convergem; mas, em outros, divergem profundamente. A história e a geografia, devido à presença de longa data no meio escolar, já se encontram consolidadas. Porém a sociologia ainda luta por um espaço no sistema de ensino brasileiro<sup>32</sup>.

A sociologia tem um papel indispensável para a compreensão da sociedade moderna, para a construção do senso crítico e para a formação do exercício da cidadania. Daí a necessidade de pesquisar o ensino dela no contexto da sociedade brasileira, em particular nas escolas públicas de São Luís, e analisar as consequências políticas, educacionais e sociais da maneira como esse ensino tem sido historicamente construído<sup>33</sup>.

A sociedade contemporânea passa por transformações socioculturais sem precedentes na história humana. A sociologia nasceu após os primeiros impactos da industrialização e da urbanização, inaugurados no início do século XVII, instituindo-se como disciplina acadêmica nos fins do século XIX. Com a aurora do século XXI, tornou-se necessário refletir criticamente sobre os cânones da disciplina e buscar novos parâmetros teóricos que deem conta do “admirável mundo novo” que se descortina aos nossos olhos. Esse panorama mais geral do quadro civilizatório contemporâneo tem impacto direto na formação da juventude atual (MORIN, 2001).

---

32 As observações concernentes a este debate foram recolhidas a partir da criação, em 2001, do Laboratório de Ensino de Ciências Sociais (Lecs), no âmbito da licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal do Maranhão (Ufma). O projeto foi criado e coordenado por Alexandre Fernandes Corrêa, coautor deste texto.

33 O projeto de pesquisa Sociologia no Ensino Médio no Maranhão original foi desenvolvido no decorrer dos anos de 2007 e 2008. Esse projeto contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (Fapema), que financiou uma bolsa Pibic para Natália Pereira Lima, na época discente de graduação em ciências sociais pela Ufma.

Quais as contribuições teóricas que a sociologia pode oferecer hoje para que possamos ter mais lucidez diante dos novos enfrentamentos civilizacionais no que se refere especialmente à formação e à educação dos jovens e das crianças? Quais são os grandes temas pungentes que marcam uma nova agenda para o pensamento sociológico contemporâneo, que possam contribuir para a reflexão sobre a crise da escola e das instituições de ensino na contemporaneidade? De que forma a sociologia pode situar o jovem nesse contexto?

Com o advento da modernidade no mundo ocidental, os pressupostos teóricos e metodológicos que balizaram o estudo da sociedade tornaram possíveis cruzamentos de perspectivas de análise muitas vezes contraditórias, antagônicas e rivais. O incremento do processo de industrialização e urbanização das sociedades revelou a necessidade de, através do conhecimento científico, se criarem novas ferramentas para a compreensão da nova sociedade capitalista mundial (WALLERSTEIN, 2002).

Profissionais das mais diferentes especialidades das ciências humanas foram requisitados para atuar em diferentes setores de diversas partes do mundo, em um esforço conjunto de entendimento e solução para as novas complexidades. O movimento em direção a uma sociedade mais democrática, capaz de reconhecer e combater as atrocidades e desigualdades sociais, passou a ganhar significado em vários países do mundo, principalmente naqueles que hoje apresentam melhores condições de vida em sociedade.

Nesse contexto, o compromisso social assumido pelas ciências humanas tem na moderna sociologia, em particular, o posicionamento crítico e a instrumentalização do debate. Como ciência da sociedade, pesa sobre ela a responsabilidade de dar respostas às questões prementes do capitalismo contemporâneo e aos inúmeros processos sociais dele decorrentes (análise das ações do indivíduo e da coletividade em relação aos efeitos de uma economia globalizada sobre um país em desenvolvimento, como é o caso do Brasil). Por esta sua caracterização de ciência social, de tais respostas exige-se coerência teórica e posicionamento político engajado.

Se nas ciências sociais a neutralidade é uma postura que, para o processo de apreensão do conhecimento, pode deixar para trás o comprometimento

político do pesquisador, o distanciamento do objeto analisado é uma exigência para a explicação científica da realidade.

Nesse sentido, a sociologia como disciplina de caráter científico, dotada de referencial teórico competente para análise social, parece-nos, deve ocupar o centro das atenções político-pedagógicas na contemporaneidade. Conhecer a trajetória dessa disciplina em território nacional, desde a fundação da Escola de Sociologia e Política, em São Paulo, em 1933, até a maneira como ela está sendo ministrada nas escolas de ensino médio da cidade de São Luís, faz parte das intenções e do compromisso dos autores deste breve capítulo e da pesquisa que o balizou (CORRÊA; LIMA, 2007).

Pesquisar o ensino da sociologia no âmbito da sociedade brasileira é, além de avaliar o impacto que essa disciplina pode exercer na formação dos alunos, poder se posicionar politicamente em direção a uma sociedade mais justa e democrática, menos desigual, mais igualitária. E isso é importante principalmente no contexto dos atuais enfrentamentos, em que há novos riscos de retrocesso, devido ao incremento de posições obscurantistas<sup>34</sup>.

### **Sociologia: democracia e cidadania**

No período pós-1964, o Brasil, na contramão da História, mediante a imposição de um regime político autoritário, relegou às ciências humanas e sociais um papel secundário e cada vez mais desprestigiado no quadro geral da cientificidade. Por muito tempo, às ciências humanas e sociais foram atribuídas as responsabilidades pelos atrasos científico, tecnológico e educacional em nossa sociedade.

---

34 Fazemos referência ao Programa “Escola sem Partido”, que conta com seis projetos de lei tramitando na Câmara dos Deputados Federais (PLs 867/2015, 7180/2014, 7181/2014, 1411/2015, 1859/2015 e 2731/2015) com uma única pauta. Apesar de se pronunciarem contrários à doutrinação (partidária), os adeptos do movimento Escola sem Partido agem contraditoriamente ao defenderem uma escola doutrinária – que inibe a discussão de temas extremamente relevantes nas salas de aula e trata o conhecimento como se fosse algo estanque, blindado dos debates que ocorrem na sociedade.

Os saberes técnicos foram privilegiados em detrimento de uma abertura das humanidades. Tragada por esse surto demolidor tecnocrático, a sociologia foi paulatinamente banida do currículo do ensino secundário. Seu lugar foi ocupado por conteúdos meramente informativos ou de caráter moralizante como “educação moral e cívica” e “organização social e política do Brasil”.

Nas universidades, por ironia do destino, encampando uma proposta da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a disciplina estudos dos problemas brasileiros (EPB), que apenas serviu para perpetuar uma mentalidade fóbica e cínica contra as ciências da sociedade e da cultura (GUIMARÃES, 1992).

A luta por um país democrático, capaz de recuperar o espaço perdido pelas humanidades não foi fácil. Por mais de duas décadas, a sociologia esteve ausente das salas de aulas dos cursos secundários, hoje denominados de ensino médio. Ela foi classificada como disciplina suspeita, com possibilidades de insuflar desordens, questionamentos, insubordinações prejudiciais ao desenvolvimento.

Recentemente, o Brasil retomou a trajetória democrática, contudo passamos por um revés perigoso. Com o fim da ditadura, os representantes do povo passaram a ser eleitos, os partidos de oposição recuperaram seu poder de barganha, os grupos sociais ganharam nova configuração no cenário político. As ciências humanas puderam retomar o debate crítico das questões sociais, reatando o compromisso histórico de refletir, questionar e aprofundar a compreensão das questões prementes que envolvem o homem contemporâneo. Porém, depois do *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, o governo interino promoveu o desmonte de uma série de programas educacionais que promoviam a cidadania educacional brasileira. Como exemplo mais preocupante, podemos citar o veto à Lei do Senado nº 131 (PLS 131/2015) que visa a alterar a Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, na qual se estabelecia a participação mínima da Petrobras no consórcio de exploração do pré-sal e seus efeitos para financiamento da educação básica. Mais recentemente, o governo que assumiu a presidência em 2019 declarou que estuda reduzir investimentos em cursos

de filosofia e sociologia (BITTAR; SANTA RITA, 2019). E foi além: suspendeu a concessão de novas bolsas de mestrado e doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma das principais fomentadoras das pesquisas em nível de pós-graduação do Brasil (CARNEIRO, 2019), e contingenciou recursos destinados às universidades públicas (CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFMA, 2019).

Vimos de uma luta árdua pelo processo de reestruturação dos currículos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, acenando para o aprimoramento crítico do aluno. No campo das humanidades, contudo, o domínio de conteúdos específicos, como a sociologia e a filosofia, recebeu tratamento difuso. Mesmo sendo considerados conhecimentos “necessários ao exercício da cidadania”, eles não receberam um lugar específico no currículo do ensino médio. Sem carga horária definida, essas disciplinas podem ser incorporadas por outros conteúdos, como o direito, a psicologia, a geografia, a história.

No Maranhão, no entanto, a obrigatoriedade de ensino da sociologia aos estudantes do ensino fundamental e médio foi garantida pela Lei nº 8.150, de 22 de junho de 2004, estabelecendo que essa disciplina, com a de filosofia, fosse ministrada com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Nenhuma escola teria aprovada sua grade curricular se essas duas disciplinas não constassem com carga horária definida e conteúdo específico (MARANHÃO, 2004).

Os resultados que obtivemos mediante a análise de dados das escolas de ensino médio da rede pública estadual – Liceu e Colun – revelam-nos a realidade da sociologia na grade curricular. A carga horária de 80 horas e um programa mínimo demonstram que essa disciplina não está devidamente regulamentada.

Outra dificuldade está relacionada às condições de ensino da sociologia e das concepções que permeiam suas práticas. A maioria dos professores que lecionam sociologia não possui formação na área, são oriundos da pedagogia ou da filosofia. No ensino de sociologia, alguns professores revelam deficiência na formação em função da prática em sala de aula, lugar que requer

uma ampliação do entendimento sobre conteúdo e prática sociológica. Nessa lógica, vemos se repetir a queixa dos que defendem a importância de um profissional devidamente habilitado em sociologia para lecionar nas escolas.

### **Considerações finais**

Avaliando esses dados, convém tomar o ensino de sociologia como o desafio central dos currículos de ensino médio. Como educadores, não podemos desprezar o fato de que, a partir da própria promulgação da constituição brasileira e da estadual, a implantação dessa disciplina tem enfrentado as mais diferenciadas dificuldades para se estabelecer e assegurar o espaço que lhe compete no ensino médio. Portanto, é necessário pensar uma nova distribuição de carga horária entre os conteúdos sociológicos e ter profissionais licenciados e habilitados a lecionar a disciplina. Isso faz parte da luta para garantir um espaço definitivo para a sociologia no currículo. Mas só isso não é suficiente. Esses mesmos profissionais devem estar engajados em um movimento mais denso (GUIMARÃES, 1994).

As categorias devem lutar para garantir a realização de concursos públicos com vagas para profissionais habilitados legalmente para o exercício de lecionar sociologia. O envolvimento com a situação da disciplina no contexto político nacional também reclama a participação da classe profissional nas várias instâncias do poder instituído.

O momento volta a ser de muita preocupação por causa das reviravoltas desfavoráveis aos avanços que seguiam numa vertente progressista. A obrigatoriedade da sociologia e da filosofia está de novo ameaçada pela tentativa de mais uma vez suprimi-las dos currículos do ensino médio.

O Projeto de Lei nº 6.003, de 2013, de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), por exemplo, pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos artigos 9º, 35º e 36º. Ele propõe, além da retirada da obrigatoriedade das duas disciplinas do ensino médio, aplicar o Enem de forma seriada. Isso é um alerta para todos nós!

Como ciência, a sociologia é constituída por um conjunto de pressupostos que a sedimentam e formam seu arcabouço teórico. Como ciência da

sociedade, os pressupostos dela precisam estar em constante sintonia com o próprio movimento da vida social, mantendo o rigor da análise sem, contudo, perder a capacidade para perceber as variações da contemporaneidade.

O profissional da educação tem que estar atento a essa caracterização particular da ciência “Sociologia”, tão rigorosa com as análises que constrói e, ao mesmo tempo, tão inteligível à percepção do novo, do inédito, do desconhecido (MORIN, 2001).

A concretização desta reflexão contempla, substancialmente o conhecimento da trajetória histórica da sociologia como disciplina que tem um compromisso político com a cidadania; o debate efetivo e constantemente renovável do próprio papel da sociologia no ensino médio as ameaças que recebe ciclicamente e a avaliação das bases teóricas que fundamentam esse compromisso.

## Referências

BITTAR, Bernardo; SANTA RITA, Bruno. Governo confirma que reduzirá recursos para sociologia e filosofia. **Correio Braziliense**, Brasília, 27 abr. 2019. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/04/27/interna\\_politica,751879/governo-confirma-que-reduzira-recursos-para-sociologia-e-filosofia.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/04/27/interna_politica,751879/governo-confirma-que-reduzira-recursos-para-sociologia-e-filosofia.shtml). Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. (Ocem, v. 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: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB nº 15/1998**. Brasília: MEC/CNE, 1998.

CARNEIRO, Júlia Dias. Governo Bolsonaro: cinco perguntas sobre o corte das bolsas de pós-graduação. **BBC News Brasil**, Rio de Janeiro, 9 maio 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48220071>. Acesso em 9 maio 2019.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFMA. Moção do Consun em defesa da universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada. **Ufma**, São Luís, 19 maio 2019. Disponível em: <http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=54171>. Acesso em: 19 maio 2019.

CORRÊA, Alexandre Fernandes; LIMA, Natália Pereira. **Sociologia no ensino médio no Maranhão**: reflexões e perspectivas da transmissão da cultura sociológica para jovens. São Luís: Pibic/Fapema, 2007.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. A fala na sala de aula. **Revista Letras & letras**, Uberlândia, v. 8, n. 2, dez. 1992.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca (org.). **Pensando a sociedade**: textos de sociologia para o 2º grau. São Luís: UFU, 1994.

MARANHÃO. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Maranhão**. São Luís: Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, 2019. Disponível em: <http://legislacao.al.ma.gov.br/ged/cestadual.html>. Acesso em: 26 jul. 2019.

MARANHÃO. **Lei nº 8.150, de 22 de junho de 2004**. Torna obrigatório o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia aos estudantes do ensino fundamental e médio no Estado do Maranhão. São Luís: Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, 2004. Disponível em: [http://arquivos.al.ma.leg.br:8080/ged/legislacao/LEI\\_8150](http://arquivos.al.ma.leg.br:8080/ged/legislacao/LEI_8150). Acesso em: 26 jul. 2019.

MORIN, Edgar. **A epistemologia da complexidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MORIN, Edgar. **Religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O fim do mundo como o concebemos**: ciência social para o século XXI. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

*Entre teorias e práticas  
de ensino na formação de  
professores: trajetórias do  
campo da pedagogia e do  
ensino de ciências sociais/  
sociologia na educação básica*

Lígia Wilhelms Eras

Quando pensamos nas perspectivas de políticas públicas educacionais e na atuação profissional de pedagogos e professores de sociologia que se deparam com a relação entre o ensino e a aprendizagem, percebemos que há uma história particular e com várias aproximações entre as trajetórias da pedagogia e do ensino de sociologia voltados à formação de professores e a educação básica no Brasil.

Autores como Saviani (1986, 2007), Libâneo (2009, 2011) e Aranha (1996) são fontes recorrentes nas tentativas de se elaborar a sistematização da tradição do pensamento educacional e pedagógico quanto à elaboração de um olhar crítico para as tendências pedagógicas e educacionais e para os avanços e limites sobre a dinâmica da formação nos cursos de pedagogia – na recepção e no lugar da pedagogia no espaço acadêmico e/ou na educação básica. Processo semelhante também foi desenvolvido nas ciências sociais, como um

movimento de luta encampada pelos profissionais da educação básica e pelos professores mais especialmente envolvidos com as licenciaturas em ciências sociais. Isso culminou na aprovação legal da obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no ensino médio com a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

Notamos que houve aumento da produção de pesquisas e reflexões mais direcionadas sobre a prática de ensino em ciências sociais e, também, busca por equacionamento e transformações nos sentidos e nos reflexos das discussões educacionais para a formação dos futuros cientistas sociais (SILVA, 2007, 2011; SANTOS, 2004; JINKINGS, 2007; MORAES, 2003, 2009; SARANDY, 2001, 2004, 2012).

*Quadro 1 – Análise comparada e conjunto de sistematizações do campo da pedagogia e do campo do ensino de ciências sociais/sociologia na educação básica*

<b>Pedagogia e educação básica</b>	<b>Ensino de sociologia e educação básica</b>
<p>História e trajetória da pedagogia no Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação pública no Brasil</li> </ul>	<p>História e trajetória da sociologia no ensino básico e no campo acadêmico no Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possíveis reflexões sobre a educação como objeto de estudos das ciências sociais</li> </ul>
<p>Especificidade disciplinar e científica da pedagogia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria da educação</li> <li>• Teoria das práticas (relação teoria e prática/didáticas)</li> <li>• Prática educativa</li> </ul>	<p>Especificidade disciplinar e científica da sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estranhamento, desnaturalização e pluralidade de pensamentos/ciências sociais</li> <li>• Produção de práticas/experiências e metodologias de ensino</li> </ul>

(continua)

(conclusão)

<p>Tendências e concepções pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Teorias, tendências e relações de ensino e aprendizagem</li></ul>	<p>Propostas e diretrizes curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Fundamentos do ensino</li><li>• Modelos de currículos e ensino</li></ul>
<p>Contemporaneização dos fenômenos sociais, culturais e políticos que cercam a escola e a reatualização das práticas de ensino e o exercício docente</p>	<p>Experiências de metodologias e práticas de ensino</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Composição dos cursos de licenciatura em ciências sociais</li></ul>
<p>Teorização das práticas de ensino da pedagogia</p>	<p>Socialização e busca da rotinização das práticas de ensino em ciências sociais</p>
<p>Problematização das habilitações (gestão e/ou pedagogo/professor)</p>	<p>Problematização das dissociações entre o bacharelado e a licenciatura e reflexos na atuação profissional (pesquisador/cientista social e/ou pesquisador/professor)</p>

*Fonte: Elaboração própria.*

O trabalho de sistematizações sobre o ensino na pedagogia e na sociologia permite partir da educação como situação de fronteira epistemológica e verificar a ambivalência e a integração no espaço escolar e acadêmico de formação dos professores. Esse exercício de aproximações e diferenciações nos permite pensar no que podemos avançar com a pedagogia e em como podemos contribuir com a sociologia no campo educacional voltado à educação básica.

## **Processos históricos de institucionalização: espaço acadêmico e escolar da formação dos professores**

O processo de institucionalização da pedagogia e do ensino de sociologia na educação básica é marcado por projetos ambíguos e por lutas dos profissionais da educação. Saviani (2007) relatou o dilema de inscrição da pedagogia no ensino superior, iniciado no Brasil República: havia inúmeras propostas e tentativas de elevar os estudos da educação básica ao nível superior<sup>35</sup>, de enfrentar o caráter ora misto e/ou ora especial conferido à perspectiva pedagógica de uma cultura autodidata e utilitarista da educação. O autor endossa que, nos últimos anos, a legislação educacional tem mostrado novos dilemas ao ofício quando instala, por exemplo, uma dupla suposição para a atuação do pedagogo no que se refere à inconsistente relação com a formação de “especialistas” e o mercado de trabalho em constituição. Tal problemática subordina a atuação dos educadores à lógica de mercado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), ao mesmo tempo que elevou ao nível superior a formação dos professores para atuar nos anos iniciais da escolarização, manteve a graduação em pedagogia (SAVIANI, 2007, p. 122) direcionada a quatro núcleos de atuação: a) docência; b) gestão escolar; c) supervisão escolar; d) inspeção escolar.

Tal regulamentação cedeu espaço para os movimentos organizados anteriormente em torno do ofício de pedagogo: a 1ª Conferência Brasileira de Educação, o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e

---

35 Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892; Legislação e reforma de 1920 (curso jamais foi implantado); Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), que previu entre os cursos necessários o de educação, ciências e letras; Decreto nº 3.810, de 10 de março de 1932; Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil); Implantação da LDB de 20 de dezembro de 1961; Reforma Universitária em 1968 (nova regulamentação do Curso de Pedagogia); LDB de 1996, que estabeleceu que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica deve ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (SAVIANI, 2007).

Licenciatura, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Professores e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Os debates sobre os cursos de pedagogia no Brasil buscaram articular e socializar as experiências, atualizar os profissionais acerca das medidas de política educacional, expressar aspirações, reivindicações e perplexidades, além de, em algum grau de consenso, propor solução de problemas.

Outras duas discussões entram com vigor na constituição desse debate acadêmico e escolar do campo pedagógico: a defesa da docência como eixo fundamental de formação e a busca de uma base comum nacional (que não coincida com a parte comum do currículo nem com um currículo mínimo), “a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de professores em todo o país” (SAVIANI, 2007, p. 123). Esses profissionais, historicamente, conviveram com a indefinição do ofício, dos conteúdos e da organização dos cursos. O sentido acadêmico-científico alcançou maior grau de recepção a partir da década de 1970, período em que surgiram os cursos de pós-graduação em educação, que vieram assegurar um lugar para a pedagogia na universidade. Porém, “ao preço do afastamento da pedagogia como teoria e prática da educação”, os cursos de pedagogia definharam.

As discussões apresentadas se atualizaram e produziram novas configurações ao debate sobre a produção e o estado da arte de formar professores de pedagogia (SAVIANI, 2007):

- a. a presença das marcas históricas e pedagógicas, as recentes definições das legislações educacionais e as diretrizes curriculares nos cursos de pedagogia, estabelecidas somente a partir de 2006;
- b. as reflexões sobre os novos núcleos de estruturação docente: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores;
- c. o enfrentamento do paradoxo conferido pelas Diretrizes Nacionais de Pedagogia: restritas no essencial (aprofundamento da configuração da pedagogia como um campo teórico-prático) e extensivas no acessório

(múltiplas referências de linguagem e distanciamento com a história e o processamento das experiências das escolas).

Num exercício similar ao desenvolvido no campo de estudos da pedagogia, observar e descobrir quais são as disputas e as incertezas que permeiam o campo dos estudos do ensino de sociologia também é uma tarefa que se revela histórica, uma vez que a educação esteve localizada em lugares menos privilegiados no campo acadêmico. Nesse *locus*, no sentido de conquistas e de lutas por essa legitimidade ou “lugar de igualdade”, encontram-se os campos da educação e os estudos sobre o ensino de sociologia no campo acadêmico. Diante desse impasse vivido às avessas, se comparado com a trajetória dos cursos de pedagogia, houve um processo de maior intensificação do ensino de sociologia no espaço acadêmico, porém mais voltado à formação dos quadros de pesquisadores, de lideranças políticas e do funcionalismo público. Ainda que a sociologia tenha ingressado no Brasil pela via do ensino secundário – razão da acolhida da sociologia nos currículos escolares –, depois, nas décadas de 1920 e 1930, ela foi inserida em cursos superiores e na criação dos primeiros cursos superiores de ciências sociais. A intermitência é um dos fortes traços constantemente em destaque em todo o conjunto de sistematizações na área e revela a dificuldade de processarmos metodologias, práticas de ensino e transposição do acúmulo científico e de pesquisa para o espaço da sala de aula.

O caráter científico ou pragmático das atividades de ensinar, lugar fragilizado da sociologia no ensino médio, levou a temática ao campo acadêmico e aos cursos de ciências sociais como uma lógica subalterna, de pouco interesse, que mobilizava os docentes de maiores titulações e/ou com carreiras mais ligadas ao âmbito da pesquisa e que detinham, no ensino superior e nos órgãos de fomento, práticas de maior reconhecimento acadêmico. Podemos dizer que a história das licenciaturas começou a ganhar um corpo mais “sólido” e com maior dinamicidade de produções no contexto de 2008 a 2016, porque houve um imenso vazio e uma dificuldade de adequação das metodologias de ensino de ciências sociais, já que o público, a cultura e a sociabilidade dos jovens no contexto atual são extremamente diferenciados

das discussões das ciências sociais da década de 1950 (quando houve a primeira institucionalização dessa disciplina no Brasil).

No debate e nas sistematizações, isso tende a operar uma reflexão crítica quanto à Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que instituiu a profissão de sociólogo, e a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que confere obrigatoriedade da sociologia nos currículos escolares da educação básica. No conjunto de atribuições legais específicas, a prática exige formação e atuações concomitantes: o pesquisador/cientista social e o professor de sociologia.

Os desafios lançados para a intelectualidade estão em perceber os limites e as possibilidades no plano das teorias e epistemologias neste campo de estudos ligado ao ensino de sociologia e às provocações que poderíamos coletar das práticas que desafiaram as construções teóricas e epistemológicas, o encontro e o desencontro entre as teorias educacionais e as teorias sociológicas, as quais se depararam com novas dinâmicas e produções sociais na contemporaneidade.

Cardin (2011) fez um levantamento sobre o processo de constituição das novas tendências de articulação das grades curriculares das licenciaturas em ciências sociais. Houve avanços e novos desafios para futuras projeções dos cursos: a) mercado e processo de homogeneização dos professores; b) perfil inadequado dos formandos e ingresso prematuro na docência; c) necessidade de uma formação continuada e fomentada nas universidades; d) aperfeiçoamento teórico e metodológico para aprimoramento da formação; e) acompanhamento dos estágios supervisionados e olhar mais atento à trajetória dos egressos dos cursos.

Assim, uma das dificuldades no processo de formação superior para a docência e a forma inadequada de transmitir conteúdos didáticos sociológicos e acadêmicos derivam da não tradição pedagógica dos professores do campo das ciências sociais<sup>36</sup> (CARDIN, 2011). Isso revela que, apesar dos

---

36 Informação paradoxal, mas que revela o processo de institucionalização da sociologia no Brasil, iniciado com a inserção da disciplina no ensino secundário (décadas de 1910 e 1920) e consolidado no ensino superior, com a formação mais voltada ao bacharelado, à pesquisa e à atuação profissional vinculada aos cursos de nível superior (MICELI, 1995).

avanços e do aprendizado do ensino superior, com um campo de estudos ligado ao ensino de sociologia, as relações entre a universidade e a escola ainda são muito instáveis.

Nessa perspectiva, a formação do professor de sociologia perpassa dois eixos centrais: a aquisição de conteúdos, representados pelas disciplinas específicas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia); e o aprendizado sobre as metodologias de ensino, representadas pelas disciplinas pedagógicas (estágios e práticas de ensino). No entanto, o problema das licenciaturas em Ciências Sociais reside na dificuldade de fazer com que esses dois eixos caminhem juntos (ALMEIDA, 2012, p. 38).

### **Das teorias educacionais à relação entre práticas e teorizações sobre o ensino: da pedagogia às ciências sociais/sociologia**

O foco primordial deste capítulo é a reflexão em torno dos processos de formação e produção de práticas de ensino – a partir do conhecimento das teorias educacionais voltadas para a formação de professores e a relação dela com a disciplina de ciências sociais/sociologia. A principal preocupação é justamente observar esse processo de encontro e desencontro, o conhecimento e o desconhecimento, os modos de descoberta e redescoberta possíveis no tratamento das teorias educacionais, aproximando-as no acúmulo de conhecimento epistemológico e teórico das ciências sociais.

Quando se busca formar professores, há necessidade constante de provocar a aproximação entre o universo teórico e o prático da formação docente, de aliar as experiências do estágio supervisionado em ciências sociais e a fundamentação didático-pedagógica adquirida em disciplinas como as práticas de ensino em ciências sociais, as metodologias de ensino em ciências sociais, o laboratório de ensino e pesquisa em ciências sociais

ou as diversas nomenclaturas e dinâmicas assumidas. Isso instiga o aluno a refletir epistemologicamente sobre estas construções: a) a organização ao mesmo tempo social e pedagógica das escolas e da comunidade educacional/local; b) os processos de planejamento de ensino e organização das aulas; c) o conhecimento teórico específico do campo do ensino e da pesquisa em ciências sociais/sociologia; d) o conhecimento das diferentes concepções e teorias educacionais.

As dimensões Fundamentação e concepções educacionais, Conceituação e Aplicação são prioritárias e nos ajudam a refletir sobre a localização dos encontros e desencontros entre as teorias e concepções educacionais e as teorias sociológicas na formação do professor de sociologia, especialmente para a educação básica.

O processo de produção do conhecimento e a reflexão sobre a fundamentação e as diferentes concepções educacionais é um exercício de construção teórica, didática, crítico-reflexiva – momento privilegiado inclusive para a realização da chamada transposição teórica e didática, em que são levadas em consideração as sociabilidades, as estruturas e as relações de ensino e aprendizagem, especialmente na articulação entre o professor e o aluno. O contato com a produção da história da educação brasileira e os principais traços das concepções pedagógicas – que existiram e que estão em transformação – provocam o docente a pensar sobre o seu posicionamento nas relações que permeiam a sua prática de ensino e o projeto de sociedade (a ser problematizado).

A conceituação faz parte do processo de mediação entre as concepções teóricas educacionais e/ou sociológicas, em que, a partir do conhecimento específico – teórico e de transposição didática –, é possível, pelo domínio dos conhecimentos em ciências sociais e dos principais conceitos e categorias, fazer o arranjo pedagógico da operacionalização, o desenvolvimento do raciocínio e da imaginação sociológica, no caso das ciências sociais, e a aproximação da realidade dos alunos com a percepção dos espaços sociais construídos.

Saviani (2007) faz a seguinte conceituação para representar as três esferas de movimento e articulações no pensamento pedagógico:

## Quadro 2 – Esferas do pensamento pedagógico

### **Filosofia da educação**

É a base de uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) e a concepção das filosofias sobre educação. Por meio dela, é possível compreender os fenômenos educativos.

### **Teoria da educação**

É a sistematização e a teorização dos conhecimentos das questões educacionais (métodos, processos e procedimentos).

### **Prática pedagógica**

É o modo como é organizado e realizado o ato pedagógico.

*Fonte: Saviani (2007).*

Um processo de construção similar foi elaborado por Amaury César Moraes (2010) a partir das seguintes esferas de movimentação e articulação no trabalho didático-pedagógico do ensino de sociologia na educação básica:

## Quadro 3 – Esferas do trabalho didático-pedagógico no ensino de sociologia

### ***Estranhamento***

É o ato de estranhar no sentido de admirar, de espantar-se diante de algo que não se conhece ou que não se espera. Incômodo e inconformismo são sensações que podem surgir ao se estranhar um fato novo ou uma nova realidade.

### ***Desnaturalização***

Para desfazer um entendimento imediato, o pensamento sociológico realiza a *desnaturalização* das concepções ou das explicações dos fenômenos sociais.

(continua)

(conclusão)

---

***Pluralização de perspectivas de pensamento das ciências sociais/ sociologia***

Continuidade do processo de estranhamento e desnaturalização com diferentes análises e tratamento teórico e metodológico dos fenômenos sociais por autores clássicos e contemporâneos das ciências sociais.

*Fonte: Quadro baseado em Moraes (2010).*

*Quadro 4 – Princípios metodológicos: tema, teoria e conceito*

***Conceito***

O conceito é um registro linguístico da ciência, com o qual ela se propõe a definir terminologicamente um fenômeno, uma concepção, uma relação. É uma dimensão fundamental do trabalho científico e, ao ser trabalhada em sala de aula pelos professores, permite o domínio do vocabulário básico da linguagem sociológica. O emprego de um conceito reclama o conhecimento do contexto e das condições ou razões históricas que marcaram sua elaboração.

---

***Teoria***

Teorizar é buscar explicação coerente e sistemática de determinado processo ou fenômeno. É um esforço de conhecer a realidade para esclarecê-la. Assim, uma teoria torna inteligível apenas uma parte da realidade, pois é um recorte feito pelo pensador a partir de aspectos que ele considera significativos.

---

***Tema***

Assunto relacionado de modo muito próximo à realidade dos alunos.

*Fonte: Quadro baseado em Moraes (2010).*

Até que ponto as concepções pedagógicas e educacionais e os princípios metodológicos da pedagogia e/ou das ciências sociais nos auxiliam a pensar a construção das práticas pedagógicas dos docentes? Quais as relações possíveis entre a prática pedagógica e as ideias que orientam tais práticas.

A percepção epistemológica de caminhos, possibilidades e lacunas de concepção filosófica (ou sociológica) associada a práticas didático-pedagógicas ajuda a pensar a educação e as problemáticas educacionais. Há diferentes maneiras de articular os pressupostos pedagógicos e sociológicos que aproximam a teoria educacional e a sociologia da prática docente: “Acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas” (SAVIANI, 1985, p. 30).

Podemos iniciar uma primeira reflexão com a produção de um conjunto de sistematizações acerca das teorias educacionais clássicas e contemporâneas dispostas em Saviani (2007), Libâneo (2009, 2011) e Aranha (1996). Isso nos auxilia a compreender a história da educação no Brasil e os embates produzidos no campo intelectual/educacional, marcados por traços políticos, culturais e sociais.

*Quadro 5 – Classificação de abordagens didático-pedagógicas*

<p><b>Concepção humanista tradicional</b></p>	<p>Educação essencialista e conservadora, fortemente influenciada pela via religiosa.</p>
<p><b>Concepção humanista moderna</b></p>	<p>Pragmatismo, existencialismo e fenomenologia. Educação centrada na experiência – processo continuado e passageiro.</p>

(continua)

(conclusão)

<b>Concepção humanista analítica</b>	Educação a partir da lógica da linguagem situada entre palavra e contexto.
<b>Concepção histórico-crítica (dialética)</b>	Concretude das relações sociais e humanas. Análise do movimento de contradições histórico-sociais.

*Fonte: Saviani (2007).*

Na realidade, esse conjunto de aproximações fornece quadros que estão sendo produzidos, elaborados e atualizados em um amplo trabalho de pesquisadores e professores. As formulações teóricas permitem perceber a conexão e os encontros e desencontros entre as concepções educacionais, o conjunto das práticas de ensino e as práticas sociais em que se coaduna a preocupação dos autores do campo pedagógico e do sociológico. Precisamos encarar as distinções disciplinares e o modo pelo qual cada uma delas tem encarado a “força-tarefa” de formular as sistematizações teóricas, as concepções educacionais-curriculares e os mapas comuns. Os princípios metodológicos da pedagogia podem colaborar com o ponto-chave e frágil das ciências sociais (tradicionalmente voltado à aplicação acadêmica de pesquisas), com a finalidade de promover um revigoramento no ensino de sociologia na educação básica.

Seja no âmbito da reflexão ética e empírica – a qual vinculou a pedagogia às áreas de história e filosofia da educação –, seja na imaginação sociológica, seja na pluralização teórica e epistemológica das ciências sociais, a relação entre a teoria e a prática preocupa o conjunto das licenciaturas quanto às tendências pedagógicas em disputa. Elas nos provocam a pensar nos sentidos construídos pela relação entre professores e alunos; na superação da “prática pela prática”; na valorização dos espaços e das dimensões da vida escolar; no sentido político das transformações educativas.

Nas ciências sociais, o papel da sociologia no ensino médio e os modelos curriculares foram analisados por Silva (2007), o qual sistematizou as práticas de ensino de sociologia na educação básica por meio de um detalhamento que extrapola o espaço da sala de aula e abrange as decisões e as concepções elaboradas por pesquisadores e por políticas públicas educacionais que estão presentes em diferentes contextos e sentidos políticos.

*Quadro 6 – Papel da sociologia no ensino médio e os modelos curriculares*

<b>Modelos/ tipos de currículos</b>	<b>Currículo clássico/ científico</b>	<b>Currículo regionalizado /tecnicista</b>	<b>Currículo regionalizado/ competências</b>	<b>Currículo científico</b>
<b>Escola</b>	Liberal Republicana Dual	Liberal Autoritária Profissionali- zação obrigatória	Neoliberal Pluralista Flexível Fragmentada Diversificada	Liberal Republicana Escola unitária (socialista)
<b>Ensino médio</b>	Livresco Elitista Dual	Tecnicista Desvaloriza as disciplinas tradicionais Formação para o imediate	Generalista Desvaloriza as disciplinas tradicionais Formação para o imediate Empregabilidade Adaptabilidade	Formação integrada Valorização das disci- plinas e das ciências Trans- cende o imediate
<b>Sociologia</b>	Curso normal Aspirantes ao ensino superior	Não há espaço É transformada em estudos sociais, morais e cívicos, Organização Social e Polí- tica do Brasil (1962-1993)	Temas transversais Conteúdos variados Outras disciplinas ou módulos	Disciplina científica

*Fonte: Silva (2007).*

As teorias sociológicas e as práticas de ensino em ciências sociais/sociologia também poderiam ser mais exploradas, pedagogizadas e/ou elaboradas em uma teoria da prática sociológica na escola (em ampla constituição), a fim de que o conhecimento acumulado, seja clássico, seja contemporâneo, dialogue com os espaços da vida escolar e com o conjunto da imaginação sociológica e da criatividade dos alunos. O professor, que também é um cientista social, pode fazer a análise de cada um dos temas e conceitos apresentados na sala de aula e, posteriormente, tecer uma comparação com o protagonismo e a participação dos alunos, os quais compreenderão, numa dimensão muito mais complexa, afinada e crítica, o quanto a sociologia está próxima de suas vidas. Na tabela a seguir, há uma proposta de programa de estudos, no formato de um laboratório de experimentação, pedagogização e teorização das experiências didáticas dos conteúdos. Ela versa sobre a teoria sociológica contemporânea.

Quadro 7 – Teorias sociológicas e práticas de ensino em ciências sociais/sociologia

Autores	Temas/conceitos	Estudos das aplicações e implicações pedagógicas no ensino de sociologia
<b>Pierre Bourdieu</b>	<i>Habitus</i> e campo	A cultura, a escola e o “juízo professoral” como espaços de formação para a classificação e reprodução de desigualdades sociais.
<b>Zygmunt Bauman</b>	<i>Modernidade líquida</i> , ordem e ambivalência	Transições e uma escola para a vida. O padrão fluído moderno e as possibilidades de visualização do conceito de modernidade líquida no espaço escolar.
<b>Boaventura de Sousa Santos</b>	Subjetividades (inconformistas e rebeldes), ações (transformadoras) e subjetividades democráticas	Produção de novas formas de construção de ações, subjetividades e democracias frente à multiplicidade e à pluralização da vida.

(continua)

(conclusão)

<b>Norbert Elias</b>	Indivíduos, objetos de cultura, processos de interiorização, aprendizado da vida em grupo, civilidade, pedagogia do comportamento público e privado	Novos padrões de reatualização dos processos civilizatórios no contexto atual e suas relações de poder, interpretações de biografias.
<b>Michel Foucault</b>	Técnicas do Eu, produção, consumo e padronizações, <i>Vigiar e punir</i>	Padronização e imposição de comportamentos individuais e coletivos e o papel da vigilância e da insegurança ontológica atual.
<b>Jürgen Habermas</b>	Teoria da ação comunicativa, coconstrução da sociedade, cultura, pessoa, interação social, linguagem, consciência moral	As diferentes formas de manifestações da linguagem e do agir comunicativo na escola.
<b>Anthony Giddens</b>	Reflexividade e modernidade	A reflexividade no dia a dia como um estilo de vida, e não apenas como uma atividade meramente cognitiva. Modernidade e processos de relação de confiança e insegurança ontológica na escola, em casa e em diferentes espaços sociais.
<b>Axel Honneth</b>	Luta pelo reconhecimento	Diferentes sujeitos, culturas e movimentos. Processo em que os indivíduos comparecem à escola e querem ser reconhecidos como sujeitos de direitos, mas, sobretudo, na afirmação de suas identidades plurais.

*Fonte: Quadro baseado nos estudos dos autores contemporâneos das ciências sociais/sociologia (elaboração própria).*

Sendo assim, a partir da abordagem exposta no Quadro 7, é possível identificar inúmeras possibilidades de trabalho sobre/para o ensino de ciências sociais/sociologia:

1. Sistematizar a produção existente e as ideias teóricas e didáticas para a organicidade do campo de estudos sobre o ensino de ciências sociais/sociologia por grupos de ensino e pesquisa.
2. Criar grupos de pesquisa e projetos de ensino subdivididos por áreas temáticas, por pensamento sociológico e/ou antropológico e político e por linha de pensamento e discussão teórica.
3. Analisar as convergências e divergências teóricas e metodológicas dos autores e o sentido delas na transposição didática, para que seja possível apropriar-se dessas relações no cenário do ensino de ciências sociais na educação básica.
4. Compor agendas de pesquisas no âmbito da graduação (especialmente nas produções e reflexões das licenciaturas) e da pós-graduação, para fortalecer a análise do campo educacional nas ciências sociais.
5. Propor leituras que evidenciem o conhecimento sociológico e pedagógico; o cotidiano escolar; as subjetividades, a riqueza e os dilemas apresentados pela/na escola; a superação dos dilemas de ensino e aprendizagem no ambiente escolar; as construções socioculturais e políticas na sociabilidade atual.
6. Criar, por meio de projetos de ensino e programas de fomento, novas metodologias e práticas de ensino à luz dos referenciais clássicos, contemporâneos e brasileiros.
7. Observar as convergências e divergências entre autores, conceitos, temas, teorias e possibilidades didáticas, limites de aplicação,

risco de simplificações, processos atuais e em constituição, projeções de pesquisa.

8. Valorizar a experiência da formação inicial dos professores em diferentes dinâmicas e propostas de cursos das licenciaturas em ciências sociais.
9. Instigar o interesse da pós-graduação para os temas e problematizações do ensino de ciências sociais/sociologia.
10. Elaborar materiais didáticos e paradidáticos que subsidiem a inovação do ensino e a criação de novas metodologias e práticas de ensino. A transposição didática das teorias sociológicas e/ou das ciências sociais pode dar-se em *blogs*, redes sociais, tecnologias digitais, artesanatos, filmes.

Esta é a chance de o ensino de sociologia não figurar apenas como uma especificidade periférica no campo acadêmico sociológico. Os campos de estudos e a formação de novas gerações de professores, mestres e doutores de ciências sociais têm fortalecido a área das ciências sociais. O horizonte intelectual criativo que o ensino de sociologia na educação básica soube aproveitar em momento de crise epistemológica das ciências sociais possibilitou novas abordagens de pesquisa e de formação.

As paulatinas mudanças na articulação epistemológica e na constituição de saberes, que têm implicado mudanças reflexivas e operacionais na produção de conhecimentos no campo, tendem a contribuir para a implantação da dúvida radical e da imaginação sociológica com ênfase nos processos da experiência social. O ensino de sociologia na educação básica é uma das “tarefas do terceiro século da sociologia”. O ensino na escola é entendido como uma tarefa salutar do cientista social: “a vivência do estado de tensão na investigação científica e no engajamento na esfera pública estimularia a convivência dialógica e a imaginação sociológica” (TAVARES DOS SANTOS, 2003, p. 211).

Sobretudo, entende-se que, se a sociologia contemporânea exige novos horizontes de formação e composição do “*habitus da pesquisa*”, as articulações em torno do debate sobre o ensino de sociologia na educação básica podem promover fortes contribuições, como: a) diálogo incessante com a realidade conflituosa; b) consideração do pluralismo teórico-metodológico no ensino e na pesquisa; c) uso de tecnologias informacionais (tanto no ensino como na pesquisa); d) incorporação do cotidiano no fazer pesquisa e, de modo mais especial, no fazer ensino e no fazer pesquisa sobre o ensino; e) descoberta científica através das relações processuais e trivializadas da vida.

Um dos objetivos deste debate é compreender a educação numa situação de fronteira epistemológica para a formação dos professores. No momento em que se reflete sobre as práticas de ensino, a teorização e a configuração delas nas trajetórias do campo de conhecimento escolar, da reflexão das condições sociais da produção de teorias e da pesquisa em torno de novas metodologias de ensino, os docentes são vistos prioritariamente em dinâmicas de sistematização do campo do ensino e nas interações com o espaço acadêmico e escolar.

A pedagogia e a sociologia ora se encontram ora se desencontram no conjunto de suas tradições históricas, nos dilemas legais e institucionais, na atualização e reatualização de contextos, concepções e teorias dos sentidos e no tratamento teórico e prático dos temas educacionais e das sistematizações – algumas mais amadurecidas ou com necessidade das marcas de pluralização e percepção da complexidade da sociabilidade no contexto atual e outras com necessidade de grande organicidade do conhecimento acumulado e do debate em franca construção. Nessa polifonia de vozes que torna mais próxima e compartilhada a dinâmica do ensino de sociologia e de pedagogia, a grande relevância dos estudos educacionais está no enfrentamento da marginalização política, institucional, acadêmica e escolar. O amadurecimento teórico e pedagógico permite lidar melhor com a prática de ensino. Ou seja, os fazeres sociológico e pedagógico se aliam na elaboração de uma teoria das práticas. E as práticas presentes na dinâmica social tornam mais fecundas e dinâmicas as formas de promover o ensino e a pesquisa sobre o ato de ensinar.

A sistematização comparada das ideias pedagógicas e sociológicas pode ser um primeiro movimento de avanço dessas dinâmicas no espaço da sala de aula e no espaço acadêmico e de pesquisas.

### Referências

ALMEIDA, Francisca Rosânia Ferreira de. Desafios da articulação entre teoria e prática docente da disciplina de sociologia no ensino médio.

**Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 156-167, jan./jun. 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denise Barbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1980. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L6888.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L6888.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República,

1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

CARDIN, Eric Gustavo. A formação dos professores de ciências sociais no oeste paranaense: um estudo de caso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 26 a 29 de julho de 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: SBS, 2011. Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=168&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=168&Itemid=171). Acesso em: 12 jul. 2019.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011. v. 1: Uma história dos costumes.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Tradução de Mercedes Allendesalazar. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990. (Colección Pensamiento Contemporáneo, v. 7).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2009.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

JINKINGS, Nise. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3391/2761>. Acesso em: 13 jul. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MICELI, Sergio. **História das ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré: Fapesp, 1995.

MORAES, Amaury César. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. *In*: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (org.). **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2009. p. 19-29.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, abr. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702003000100001>. Acesso em: 14 jul. 2019.

MORAES, Amaury César (coord.). **Sociologia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Ensino de sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. *In*: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de;

FIGUEIREDO, André Videira de; Pinto, Nalayne Mendonça (org.). **Sociologia na sala de aula**: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 50-73.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 1, n. 5, out. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A configuração dos sentidos do ensino das ciências sociais/sociologia no Estado do Paraná (1970/2002). In: OLIVEIRA, Dijaci David; RABELO, Danilo (org.). **Ensino de sociologia**: currículo, metodologia e formação de professores. Goiânia: Editora da UFG: Funape, 2011. p. 39-87.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar**: as configurações do ensino das ciências sociais, no estado do Paraná (1970-2002). Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A sociologia para o século XXI: análise, responsabilidade e imaginação. *In*: BARREIRA, César. **A sociologia no tempo**: memória, imaginação e utopia. São Paulo: Cortez, 2003. p. 195-213.

# *A sociologia na constituição do campo educacional brasileiro*

Marcelo Pinheiro Cigales

As primeiras décadas do século XX constituíram-se como um período emblemático para a história da educação brasileira, pois foram marcadas por acontecimentos econômicos, políticos e culturais que deram início a projetos educacionais que tinham como foco a modernização<sup>37</sup> e, em consequência, o desenvolvimento do país. A apropriação de perspectivas teóricas e de modelos políticos e o gerenciamento burocrático surgiram principalmente nos Estados Unidos e na Europa. Foi nesse mesmo período que nos

---

37 Para Schwartzman (1991, p. 50), o conceito de modernização foi introduzido pelas ciências sociais no período pós-guerra para caracterizar os processos de transição que as nações subdesenvolvidas deveriam enfrentar para alcançar os níveis de renda, educação e produtividade tecnológica característicos dos países industrializados. Estes, por sua vez, foram modernizados através do desenvolvimento da produção industrial, da substituição das formas de conhecimento tradicionais pela ciência e tecnologia de base experimental, da organização de um estado burocrático e da introdução de novas formas de relacionamento social baseadas no contrato e na reciprocidade de interesses (não mais na tradição ou no carisma). Tudo se resumia em uma palavra de Max Weber: racionalização. Autores mais progressistas viam esse processo como um caminho harmônico de superação de etapas. Outros, mais radicais, preferiam o evolucionismo histórico conflitivo e dialético do marxismo. Nesse sentido, utilizo-me dessa perspectiva para compreender a sociologia na constituição do campo educacional no Brasil.

sos intelectuais se portaram como uma *intelligentsia*<sup>38</sup> capaz de realizar a síntese dos interesses gerais (VIEIRA, 2008; BRANDÃO, 1999).

O processo de modernização foi um projeto que abarcou o sistema educacional, visto que o modelo republicano, democrático e capitalista idealizado necessitava de um povo educado, apto para a vida política e portador de conhecimentos técnicos e científicos para o mundo do trabalho (ROMANELLI, 1986).

A sociologia, como uma ciência da modernidade, foi promovida – inicialmente pela perspectiva de autores franceses como Auguste Comte e Émile Durkheim – e concebida por nossos intelectuais como capaz de explicar os problemas sociais (violência, analfabetismo, falta de higiene etc.). Tais problemas poderiam ser resolvidos pela ciência, pela razão e não mais por explicações ensaístas ou de cunho religioso. Nesse sentido, a sociologia foi rapidamente absorvida pelas elites intelectuais que tinham foco em projetos de modernização baseados no conhecimento científico<sup>39</sup>.

---

38 No final do século XIX, a palavra *intelligenstia* tomou sentido no cenário francês para designar uma elite cultural que ficou marcada pelo manifesto *J'accuse: lettre au président de la république*, de Émile Zola, publicado em 1898. Esse caso dividiu o cenário cultural e político da França, visto que o Estado violava direitos civis ao condenar um oficial por traição sem ter as devidas provas. Diversos intelectuais se posicionaram em favor do acusado, o que acabou gerando um tremendo embate de ideias. “Na história intelectual, a emergência e o uso coloquial das palavras intelectuais e *intelligentsia* representaram uma mudança significativa de percepção, em função de uma mudança no comportamento político das elites cultas” (VIEIRA, 2008, p. 71). Partindo do conceito de ideologia em Marx, Mannheim procura mostrar que as ideologias não são derivadas da relação do indivíduo com a sua consciência, mas sim do grupo social com o seu meio cultural. Assim, caberia à sociologia do conhecimento analisar essa relação entre meio social e ideologias, sendo que o sociólogo poderia interpretar os conflitos entre as diferentes visões de mundo. Nesse sentido, “homens e mulheres versados na sociologia do conhecimento seriam os únicos capazes de mediar os conflitos, uma vez que eles reuniriam as condições racionais para localizar, histórica e socialmente, os condicionamentos que originam as formas de pensar antagônicas” (VIEIRA, 2008, p. 75).

39 Sobre a história das ciências sociais e da sociologia no Brasil, leia os trabalhos de Fernandes (1980), Miceli (1989; 1995), Meucci (2000), Oliveira (2013) e Cigales e Bodart (2016).

Neste capítulo, busco compreender como ocorreu a constituição do campo educacional brasileiro no início do século XX e qual o papel da sociologia nesse processo. Para isso, utilizo a teoria de *campo* do sociólogo Pierre Bourdieu (2004, 2007, 2011a, 2011b, 2011c, 2012, 2014), que evidencia como esse espaço simbólico se autonomizou em relação a outros campos, como o religioso – que até então detinha grande poder em relação ao sistema de ensino. Os *agentes*, o jogo de disputas pelo *capital simbólico* e o *habitus* construído nesse processo também fazem parte deste estudo.

Através desses conceitos, é possível compreender como a sociologia esteve presente nos projetos educacionais e, principalmente, como ela foi utilizada pelos dois principais grupos de intelectuais: católicos e renovadores, que disputaram espaço para a elaboração e implementação de projetos voltados à educação (CURY, 1978; XAVIER, 1999; BRANDÃO, 1999; DAROS; PEREIRA, 2015; CIGALES; ARRIADA, 2015). Tais intelectuais foram, a partir da década de 1930, responsáveis por uma série de iniciativas que perpassaram pelas reformas do ensino: criação das primeiras universidades e de associações educacionais, organização de coleções voltadas à educação e publicação de livros, revistas e boletins destinados à discussão sobre modernização e eficiência do ensino brasileiro.

Para este estudo, as fontes advêm de uma bibliografia produzida por historiadores e sociólogos da educação. Os manuais de sociologia pesquisados foram escritos entre as décadas de 1920 e 1940 (ATHAYDE [193?], 1942; AZEVEDO [1935], 1964), período de grande efervescência de produção e circulação de manuais de sociologia no país (MEUCCI, 2000).

Parto do princípio de que os intelectuais tinham o objetivo comum de modernizar a educação brasileira (XAVIER, 1999) em relação às perspectivas teóricas e aos métodos e técnicas de aprendizagem. No entanto, diferenciavam-se sobre os princípios liberais do Estado Republicano, principalmente no que se refere à laicidade do ensino. Nesse sentido, o epicentro da discussão que girou em torno de uma educação laica, pública, gratuita e da coeducação – mencionadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 – é retomado neste capítulo, a fim de evidenciar as disputas no interior do campo da sociologia.

Para explicar como ocorreu o processo de constituição da educação como um campo social no Brasil, faço uma breve introdução sobre a teoria do *campo* de Bourdieu relacionando-a com outros conceitos também propostos pelo autor (*habitus* e *capital simbólico*). Esses conceitos são importantes na medida em que oferecem uma chave de leitura sociológica sobre as configurações sociais que estiveram presentes na gênese e estruturação desse campo.

### **Conceitos sociológicos para uma história da educação**

Bourdieu desenvolveu uma abordagem metodológica denominada de “conhecimento praxiológico” com o objetivo de solucionar uma dicotomia clássica no interior das ciências sociais entre dois grupos: os holistas e os individualistas metodológicos. Enquanto os primeiros buscavam explicar o mundo social por meio de formulações teóricas que independessem da vontade dos indivíduos, os outros tinham como ponto de partida a análise de suas ações para compreenderem as relações sociais. Pierre Bourdieu, assim como Anthony Giddens e Norbert Elias, ficou conhecido como participante de um terceiro grupo, denominado de “relacionistas metodológicos”, os quais realizaram uma síntese sobre os holistas e os individualistas metodológicos para desenvolver uma sociologia que conciliasse as duas perspectivas com a finalidade de compreender o mundo social<sup>40</sup>.

A teoria de Bourdieu também aparece frequentemente associada à abordagem holística ou ao estruturalismo genético. Para Valle (2007, p. 120), todo o esforço teórico de “Bourdieu vai consistir em ‘desnaturalizar o mundo social’ propondo-se a desvelar as regras do jogo intelectual, dos cientistas, dos pensadores, dos políticos, dos educadores”.

---

40 No campo da teoria sociológica há diversas abordagens sobre a sociologia contemporânea. Nesse sentido, indico a leitura de Corcuff (2001) e Domingues (2001), que fazem uma síntese das principais perspectivas sociológicas da atualidade.

Na teoria de Bourdieu, o *campo* é um microcosmo, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Isto é, nesse espaço simbólico denominado de *campo* existem várias propriedades, ações, relações e “[...] processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem de uma forma particular. É isso o que está contido na noção de autonomia: um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social” (BOURDIEU, 2011c, p. 195). Dotados de mecanismos próprios, os campos possuem propriedades que lhes são particulares, existindo os mais variados tipos, como o campo da moda, da educação, da religião, da política, da literatura, das artes, da ciência.

Além disso, os campos são espaços de relações que devem ser pensados enquanto processos de lutas políticas em torno de diversos tipos de capitais (capital econômico, político, social etc.) e nos quais se definem posições. Assim, os agentes sociais interagem nos diferentes campos, recorrendo a estratégias que dependem do tipo e da quantidade de capital adquirido durante a constituição do *habitus*. Isso significa que, para compreendermos o campo educacional, por exemplo, é preciso conhecer os agentes que têm maior prestígio e maior poder de decisão e de ação nesse espaço simbólico. Além disso, cabe saber os tipos de títulos do campo.

Ainda é necessário explicitar uma questão: cada campo opera com suas próprias relações de poder, em um modo de funcionamento que não faz sentido se contraposto com o de outro. Ou seja, os prêmios, os títulos ou o capital adquirido podem não possuir significados fora de um campo específico. Nesse sentido, “[...] quanto mais autônomo for um campo, maior será seu grau de refração e mais imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis” (BOURDIEU, 2004, p. 22). Portanto, todo campo é um espaço de forças, de disputas para conservar ou para transformar o campo.

Passamos ao conceito de *habitus*, que surge na teoria de Bourdieu desde seus estudos etnográficos sobre a sociedade cabila, na Argélia, onde realizou serviço militar. Pode-se dizer que esse conceito possui influência

de vários autores, como Aristóteles, Durkheim e Mauss. Porém é em Bourdieu que o *habitus* terá um papel decisivo para promover a compreensão sobre as práticas sociais dentro dos campos. Em outras palavras, o *habitus* como um conjunto de valores mentais e práticos produz uma determinada maneira de conceber e se comportar nos diferentes campos do mundo social.

O *habitus* é um sistema de disposições adquiridas, duráveis e transponíveis, “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações” (BOURDIEU, 2009, p. 87). “Os princípios práticos de classificação que constituem o *habitus* são indissociavelmente lógicos e axiológicos, teóricos e práticos” (BOURDIEU, 2002, p. 134). O *habitus* pode ser decomposto analiticamente em três dimensões: a) *Ethos*; b) *Eidos*; e c) *Hexis* corporal<sup>41</sup>.

Além de gerar um *habitus*, o campo produz um *capital* específico inerente a sua constituição. O capital produzido pelos campos sociais também se reveste de poder simbólico, pois gera prestígio e legitimidade ao

---

41 O *ethos* é um conjunto de esquemas práticos que guiam a conduta do indivíduo de forma inconsciente e que permitem a adesão aos valores partilhados por determinado grupo. Em outras palavras, o *ethos* se faz presente na medida em que os indivíduos das classes dominantes possuem um conjunto de esquemas práticos que facilitam seu modo de agir diante da escola. Desse modo, a escola, mais do que perpetuar a divisão de classes, seria, para os autores, a instituição legitimadora dessas condutas. Por sua vez, a *eidos* está no nível cognitivo, é um conjunto de esquemas lógicos de classificação dos objetos do mundo social, resultando em estilos de vida, julgamentos morais e estéticos. A *hexis* é o que está explícito, marcado no corpo. “Essa relação com o corpo que é progressivamente incorporada e que dá ao corpo sua fisionomia propriamente social é uma maneira global de portar seu corpo de o apresentar aos outros” (BOURDIEU, 2014, p. 255). Assim, o modo de se comportar do camponês, por exemplo, é diferente da maneira como se apresenta um indivíduo advindo do meio urbano, com seu estilo, seu modo de se vestir, gesticular, falar. Nesse sentido, “a *hexis* corporal é antes de tudo um *signum social*” (BOURDIEU, 2006, p. 86).

seu portador diante do conhecimento e reconhecimento dos seus pares em determinado espaço em que é consagrado. Em outras palavras, para compreender o campo, é preciso estar atento ao *habitus* e ao *capital* específico produzido por esse microcosmo social.

Para analisar o campo educacional, interessa-nos aqui ver mais detalhadamente três espécies de capitais: a) cultural, b) político e c) científico.

O capital cultural, para Bourdieu (2007, p. 74), pode existir sob três formas, no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. O estado incorporado remete à socialização primária, quando, no interior da família, o indivíduo recebe orientação sobre maneiras de se comportar e de adquirir gostos e percebe o mundo de acordo com as condições materiais e econômicas dessa família. Por sua vez, o estado objetivado do capital cultural é a aquisição de recursos materiais, coleções de quadros, pinturas ou aquisição de tecnologias. No entanto, é preciso ter capital econômico para adquiri-los e ter o estado incorporado do capital cultural para usufruir de suas significações. “É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 78). Por fim, o estado institucionalizado do capital cultural encontra seu melhor exemplo no certificado escolar que atesta certo poder ao seu detentor, poder este que é reconhecido pelo grupo que compartilha das mesmas crenças dentro do campo em que está inserido.

O capital político legitima determinados indivíduos a agirem no campo político. E ele compõe-se de montantes de capital cultural (estado incorporado), capital econômico (recursos e tempo necessário para a ação política) e capital social (redes de relações estabelecidas). Esta espécie de capital se subdivide em três categorias: a) capital delegado: aquele que é concedido e controlado pela instituição; b) capital convertido: aquele que é a conversão de outros capitais para benefício no campo político; c) capital heroico ou profético: de acordo com Max Weber, é o carisma – “[...] produto de

uma ação inaugural, realizada em situação de crise, no vazio e no silêncio deixados pelas instituições” –, ação profética de doação de sentido (BOURDIEU, 2012, p. 191).

O capital científico existe, para Bourdieu (2004, p. 35), sob duas formas. A primeira refere-se ao poder institucional e institucionalizado, que ocupa posições importantes nas instituições científicas e nos meios de produção e reprodução. A segunda forma está ligada ao prestígio pessoal que o agente possui e, conseqüentemente, ao conhecimento e reconhecimento dele dentro do campo científico.

E, por último, temos o capital educacional, que está situado na interface desses três outros campos. Pode-se dizer que ele é composto de montantes do capital cultural, do capital político e do capital científico, os quais, mobilizados em conjunto, legitimam determinados agentes a atuarem no campo educacional.

Os agentes – universidades, por exemplo, no caso do campo educacional – “criam o espaço, [o qual] só existe (de alguma maneira) [por causa dos] agentes e [das] relações objetivas entre [eles]” (BOURDIEU, 2004, p. 23). Os agentes podem ser indivíduos ou instituições. No caso desta pesquisa, se pensarmos a posição do Ministério da Educação, é possível dizer que esse agente se reveste de um poder capaz de ditar as regras imanentes à constituição do campo educacional no Brasil. As universidades também são agentes relevantes nesse processo, visto a legitimidade delas diante do capital científico.

Se, para a teoria de Bourdieu, todo campo é um campo de forças, então a constituição do campo educacional no Brasil gerou disputas em torno dos princípios de visão e divisão do mundo social. Que capitais foram mobilizados para a constituição desse campo? Quem foram os principais agentes envolvidos nesse processo? Quais as disputas para impor os sistemas de classificações do que deveria ou não ser ensinado? Quais disciplinas deveriam estar presentes no sistema educacional brasileiro? Essas questões colocam em destaque o trabalho de objetivação (BOURDIEU, 2004, p. 33) necessário à análise sociológica na teoria de Bourdieu.

## **A sociologia e os projetos educacionais em disputa**

A década de 1920 foi palco da emergência de grupos intelectuais e militares descontentes com o cenário político do Brasil. A Semana de Arte Moderna, em São Paulo, e o movimento tenentista, no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, foram os prenúncios de mudanças que ocorreriam mais profundamente a partir da Revolução de 1930. Entre as questões abordadas por esses movimentos, a renovação política, cultural, educacional e social foi posta em destaque. Na política, o coronelismo e a ausência da cultura democrática, marcada pelo voto secreto e pela ausência do sufrágio universal, foram fundamentais para movimentos de insatisfações.

As condições culturais, herdeiras de uma elite colonial aristocrática, não deixavam espaço para uma nova geração inspirada na valorização das artes nacionais. Por sua vez, a educação elitista e privada inviabilizava o acesso de grande parte da população, que vivia na pobreza e no analfabetismo, portanto, sujeita às vontades dos que detinham o capital econômico e cultural.

Para Cury (1978, p. 22), a Revolução de 1930, “como fase culminante do processo que vinha se desenvolvendo, abriu inúmeras oportunidades para que as aspirações das décadas anteriores pudessem se concretizar”. Entre as primeiras medidas do “governo provisório”, destaca-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930, que tinha por objetivo organizar a política educacional brasileira. Nesse período, os debates pedagógicos se intensificaram entre dois grupos de intelectuais que eram divergentes na concepção da modernização da educação no país.

Os católicos, a partir dos anos 1920, iniciaram o processo de retomada do poder frente ao regime político republicano, instaurado em 1891, e isso, conseqüentemente, separou a Igreja do Estado. Houve, a partir desse período, uma renovação no interior do clero brasileiro e um ajuntamento de forças com lideranças leigas para a criação e ampliação de diversos investimentos no campo cultural e político no país. Além da expansão das dioceses,

como bem demonstra o trabalho de Miceli (2009), houve investimento em escolas e universidades (SCHARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Também foram criadas editoras, para dar vazão à produção intelectual católica a partir de coleções, livros, jornais e folhetins com circulação em âmbito nacional e regional, como evidencia Amaral (2007) em relação ao jornal *A Palavra*, publicado pelos católicos na cidade de Pelotas/RS.

Por sua vez, o projeto dos pioneiros estava ligado à modernização baseada nas artes, nas ciências sociais (sociologia, psicologia, biologia), na cultura ocidental democrática capitalista. Os princípios de uma educação que tivesse como base a laicidade e a gratuidade, e que fosse controlada pelo Estado, eram a bandeira desse grupo.

Para os católicos, a modernização não poderia pôr em confronto as bandeiras apregoadas pela Igreja; caso contrário, seria perniciosa e colocaria em risco todos os princípios sagrados da família, do casamento, dos papéis sociais do homem e da mulher. Enfim, uma concepção de sociedade que representaria a Igreja e seus intelectuais não poderia decompor os valores nacionais e tradicionais do povo brasileiro. Nesse sentido, tudo indica que “[...] o processo de racionalização e autonomização do campo educacional encontra-se diretamente ligado aos esforços de demarcação de uma identidade própria a esta área de atuação” (XAVIER, 1999, p. 34).

A Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, foi um agente importante nesse processo. Ela esteve destinada a “congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas” (SAVIANI, 2010, p. 229). Por meio de uma série de conferências nacionais, essa instituição foi o local de encontro para a discussão e formulação de diretrizes educacionais para o país. Entre as primeiras conferências e congressos promovidos pela ABE estão os seguintes eventos: I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927), onde se discutiu a formação de professores, o ensino primário etc.; II Conferência Nacional de Educação (Belo Horizonte, 1928), com debates sobre o ensino secundário, a educação doméstica e sanitária etc.; III Conferência Nacional de Educação (São Paulo, 1929), voltada a discutir o ensino primário, secundário, profissional e a organização universitária;

IV Conferência Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1931), que discutiu diretrizes para a educação popular; V Conferência Nacional de Educação (Niterói, 1932-1933), destinada a sugestões à Assembleia Constituinte (CUNHA, 2015).

Para Cunha (2015), o ponto que marcou a atuação da ABE nesse período foi a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por uma série de intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira<sup>42</sup>, Lourenço Filho<sup>43</sup>, Paschoal Lemme<sup>44</sup>, os

---

42 Anísio Teixeira (1900-1971) foi um educador brasileiro fruto do século XX. Ele presenciou um momento ímpar para pensar a educação no Brasil. Viveu e atuou como um educador pleno, ou seja, aquele que se envolve em todos os aspectos com o objeto “educação”. Foi técnico, pensador, teórico, estudioso, fazedor de políticas, reitor, professor, aluno, editor e desempenhou tantas outras funções e cargos durante sua trajetória pessoal e profissional. O texto de Nunes (2001) prova como esse personagem da história da educação no Brasil ainda hoje é um ícone de paixões e inquietações no cenário acadêmico e intelectual do país.

43 Lourenço Filho (1897-1970) formou-se em direito, atuou como professor, autor e diretor do Departamento Nacional de Educação (em 1937) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (de 1938 a 1946). Ficou conhecido por seus estudos sobre psicologia e educação e pela atuação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). A partir de 1927, ele organizou “[...] a coleção pedagógica ‘Bibliotheca de Educação’, considerada a primeira série de textos de divulgação pedagógica no Brasil. A coleção teve o livro de Durkheim, ‘Educação e Sociologia’, como um dos primeiros publicados, em 1928” (DAROS; NASCIMENTO; DANIEL, 2000, p. 8).

44 Paschoal Lemme foi um educador brasileiro que participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Sua trajetória sociobiográfica ainda é pouco estudada. Para Zaia Brandão (1999), a versão da história oficializada pelos escritos de Fernando de Azevedo deixou pouco espaço para a memória dos demais participantes do manifesto. Segundo essa mesma autora, Paschoal Lemme teve dificuldades de se inserir no cenário político e educacional dos Renovadores, visto que “a luta pela hegemonia, em matéria de doutrina pedagógica à época, parece ter sido responsável pela marginalização das perspectivas de análise do fenômeno da educação aberta pelo marxismo” (BRANDÃO, 1999, p. 132).

quais, apesar das distintas matrizes teóricas, concordavam com a modernização dos métodos pedagógicos. Tais ideias opuseram-se ao movimento dos intelectuais católicos e inviabilizaram uma sugestão unificada em relação à educação para a nova Carta Constituinte de 1934, que naquele momento encontrava-se em elaboração.

Em oposição ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os intelectuais católicos fundaram a Confederação Católica de Educação para defender a posição da Igreja Católica no campo educacional. Porém não se resumiu a isso. Destaca-se também o papel desempenhado por um dos principais líderes leigos da Igreja naquele momento: Alceu Amoroso Lima, também conhecido pelo pseudônimo literário de Tristão de Athayde. Os entraves entre Amoroso Lima e Fernando de Azevedo, que representavam os polos opostos nesse embate de ideias, também geraram distintas concepções de sociologia no Brasil.

A sociologia cristã ou católica, destacada em trabalhos anteriores (CIGALES, 2014c, 2015), apesar de já estar presente em manuais de sociologia da década de 1920, tais como os de Lorton (1926) (OLIVEIRA, 2013), encontra seu melhor representante em Amoroso Lima, quem escreveu, na década de 1930, o manual *Preparação à sociologia* (1942, [193-?]). Nele, o autor legitima essa concepção de sociologia, indicando a superioridade dela em relação às demais. Para Amoroso Lima, a realidade sobrenatural deveria ser considerada na análise do mundo social. Essa concepção de sociologia estava ligada às bases sociais e morais da Igreja Católica, que considerava a existência de Deus, de um mundo sobrenatural, e a ordem divina do ser humano. Há indícios dessa sociologia na França e nos Estados Unidos (SERRY, 2004; CIGALES, 2015). Também, por meio dos manuais escolares, existiu certa representatividade dela no Brasil (MEUCCI, 2000).

Além de escrever manuais de sociologia, Amoroso Lima desempenhou um papel importante na renovação católica no Brasil e, conseqüentemente, esteve ligado à defesa dos interesses da Igreja na constituição do campo educacional. Desempenhou papel de destaque em relação ao combate de ideias apregoadas pelos intelectuais renovadores, principalmente

contra um dos seus principais representantes: Fernando de Azevedo. Na gestão de Gustavo Capanema<sup>45</sup> no Ministério da Educação, Amoroso Lima atuou em defesa dos interesses católicos ao sugerir diversas ações em relação à política educacional brasileira.

A faceta talvez mais significativa da gestão de Capanema no Ministério da Educação, hoje frequentemente esquecida, foi sua íntima associação com os setores mais militantes e conservadores da Igreja Católica naqueles anos, representada por Alceu Amoroso Lima, Padre Leonel Franca e, como figura central, o Cardeal Leme, do Rio de Janeiro. Não se tratava de mera afinidade filosófica ou ideológica. Em 1934, quando Capanema chega ao Ministério da Educação, firmou-se o pacto político entre Getúlio Vargas, de origem castilhistas e positivista, e a Igreja. Segundo este acordo, a Igreja daria ao governo apoio político e receberia em troca a aprovação das chamadas “emendas religiosas” na Constituinte de 1934, que incluía, entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. Mais do que isto, o pacto levou a que o Ministério da Educação fosse entregue a pessoa de confiança da Igreja, que trabalharia em consulta constante com Alceu Amoroso Lima (SCHWARTZMAN, 1985, p. 65).

No livro *Tempos de Capanema*, Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) relatam a proximidade entre o então ministro da Educação e Amoroso Lima. A influência deste sobre as decisões em relação à política educacional do período fica visível a partir das disputas em torno do fechamento da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935 por Anísio Teixeira. A UDF foi fechada, por conflitos ideológicos, e incorporada à Universidade do Brasil em 1938. Amoroso Lima foi designado para o cargo de reitor, participando ativamente da escolha dos professores que viriam atuar na então

---

45 Gustavo Capanema (1900-1985) formou-se em direito e desempenhou cargos no legislativo brasileiro. Também foi ministro da Educação e Saúde Pública de 1937 a 1945.

Faculdade Nacional de Filosofia. Conforme Scharzman, Bomeny e Costa (2000), Alceu Amoroso Lima enviou diversas cartas para Gustavo Capanema, nas quais recomendava que o corpo docente fosse ligado às bases da Igreja Católica. Em sua grande maioria, os professores recomendados pelo intelectual católico eram advindos da França. Entre eles, estava o sociólogo Jaques Lambert (CIGALES; ARRIADA, 2015), por quem Amoroso Lima tinha grande admiração.

Por outro lado, Fernando de Azevedo também se dedicou a escrever manuais de sociologia, em grande medida inspirados na sociologia francesa de Émile Durkheim<sup>46</sup>. O manual *Princípios de sociologia*, escrito em 1935, era voltado para o ensino superior. Possivelmente, era resultado do trabalho como primeiro catedrático de sociologia da recém-criada Universidade de São Paulo (USP), em 1934. O autor também publicou, em 1940, o manual *Sociologia educacional*, que teve diversas edições e uma tradução para o espanhol. Nesse livro, Azevedo buscava difundir a concepção de sociologia da educação de Durkheim. Conforme o quadro a seguir, é possível ter uma ideia da repercussão dos manuais *Princípios de sociologia* e *Sociologia educacional*.

---

46 Fernando de Azevedo se considerava um dos fundadores da sociologia no Brasil: “Eu vinha lendo [...] duas obras quase inteiramente desconhecidas entre nós – as de Karl Marx e Engels, de um lado, e a de Émile Durkheim, de outro. Aquelas, sobre o socialismo, e esta, sobre a sociologia. Desde logo, percebi a natureza e a profunda diferença entre essas obras fundamentais: aquelas, as de Karl Marx, sobre o socialismo, a luta de classes e a ditadura do proletariado, e esta, a de Durkheim, sobre uma ciência nova, a sociologia, desenvolvida na Alemanha, França e Estados Unidos. Não havia dificuldade nenhuma, ao menos para mim, em distingui-las: as de Karl Marx, levavam a uma tomada de ‘posição política’, em fases de suas análises, da estrutura social e econômica, e a de E. Durkheim estabelece a natureza e os fundamentos de uma nova ciência – a sociologia –, que, sendo uma ciência, não implicava nem podia implicar qualquer ideia ou atitude política. Rigorosamente fiel ao princípio, que impõe distinção fundamental entre ciência e ideologia, eu acabei tornando-me sob a inspiração de Karl Marx, um socialista, e, sob outras influências – as de Durkheim –, sociólogo e um dos fundadores da sociologia no Brasil” (AZEVEDO, 1971, p. 2.010).

Quadro 01 – Manuais de Sociologia produzidos por Fernando de Azevedo

Manual/ autor	Edições/ano		Editoras		Público-alvo	
<i>Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de sociologia geral</i>	1ª ed.	1935	Nacional Melhoramentos Duas Cidades		Faculdades e escolas normais	
	2ª ed.	1936				
	3ª ed.	1939				
	4ª ed.	1944				
	5ª ed.	1951				
	6ª ed.	1954				
	7ª ed.	1956				
	8ª ed.	1958				
	9ª ed.	1964				
	11ª ed.	1973				
<i>Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais</i>			<b>México</b>		Nacional Melhoramentos Fondo de Cultura Económica	Escolas normais e institutos superiores de educação
	1ª ed.	1940	1ª ed.	1942		
	2ª ed.	1951	2ª ed.	[s.d.]		
	3ª ed.	1954	3ª ed.	1954		
	4ª ed.	[s.d.]				
5ª ed.	1958					

Fonte: Cigales (2012, p. 80).

Para Azevedo a sociologia educacional tinha a função de preparar os futuros professores por meio de uma base científica sólida, capaz de “[...] lhes fornecer meios de atingir a uma compreensão mais ampla e completa

dos fatos e dos problemas educacionais e, ao mesmo tempo, alargar-lhes o espírito, despertar o sentido crítico” (AZEVEDO, 1958, p. 34 [1940]). O fato é que Fernando de Azevedo concebia a sociologia como uma ciência capaz de ler cientificamente os problemas sociais, com o objetivo de buscar soluções racionais para solucioná-los.

Fernando de Azevedo também organizou a “Biblioteca Pedagógica Brasileira” na Companhia Editora Nacional, em 1931, com cinco coleções, entre as quais se destacou a Coleção Brasileira (SAVIANI, 2010, p. 207). Além disso, ele desempenhou papel de destaque em cargos políticos e de gestão educacional. “Em 1926 coordenou uma pesquisa relacionada à instrução pública no estado de São Paulo, promovida por Júlio de Mesquita Filho, diretor do jornal O Estado de S. Paulo” (LIMA, 2008, p. 41).

De outro lado, foi convidado para a Direção da Instrução Pública no Distrito Federal, entre 1927 e 1930, ocasião em que, ao reformar a Escola Normal, admitiu ser necessário elevá-la ao nível superior. [...] em 1933, ao assumir a direção do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, coordenou uma ampla reforma do sistema público de ensino. Transformou o Instituto Pedagógico – obra de Lourenço Filho quando reformou a Escola Normal da Praça, em 1931 – em Instituto de Educação e, por essa via, elevou a formação de professores primários e secundários ao nível superior (EVANGELISTA, 2008, p. 78-79).

Azevedo também foi presidente da Associação Brasileira de Educação, em 1938; secretário de educação e saúde do estado de São Paulo, em 1945; vice-presidente da International Sociological Association, em 1950, e membro da Academia Brasileira de Letras (PEREZ, 2002). Em resumo, como indiquei em outro trabalho (CIGALES, 2014b, p. 72), Fernando de Azevedo foi um “Intelectual engajado que via na sociologia, uma ciência em desenvolvimento, uma importante ferramenta teórica e metodológica para compreender a sociedade brasileira”.

Em conjunto com a sociologia, outras disciplinas, como as artes e a psicologia, também ganharam destaque no debate educacional do período.

O trabalho de Cunha (1995), ao tratar da questão da formação dos professores primários entre os anos 1920 e 1960, busca compreender como as disciplinas de psicologia e sociologia foram concebidas durante o processo de modernização do ensino brasileiro, baseado nas premissas da escola nova. “A psicologia fornece os meios necessários para que a escola renovada investigue melhor as características infantis e seja um local capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo” (CUNHA, 1995, p. 41).

De fato, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho buscaram modernizar a educação brasileira por meio das ciências sociais. A concepção sociológica de Fernando de Azevedo, a compreensão artística e psicológica de Anísio Teixeira e os estudos sociais de Lourenço Filho estavam assentados em referências teóricas dos Estados Unidos e da Europa, mais especificamente em autores como Durkheim, Dewey, Montessori e Decroly. No livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, publicado pela primeira vez em 1930, Lourenço Filho busca tratar os fundamentos históricos, epistemológicos, teóricos e metodológicos da Escola Nova e reserva uma parte para expor a relevância dos estudos sociais para a educação.

A contribuição dos estudos sociais, em geral, desde que convenientemente coligidos e interpretados, podem esclarecer, portanto, os problemas técnicos a serem atendidos pela organização e administração escolar de cada país, levando os governos a estabelecerem convenientemente planejamento e melhor articulação dos serviços (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 136).

As ciências sociais, e mais especificamente a sociologia, não eram apenas vistas como fundamentais para a modernização da educação, mas também como disciplinas portadoras de um saber científico e, portanto, davam legitimidade ao discurso social, político e educacional de reformas e projetos desenvolvidos pelo grupo dos Pioneiros da Educação Nova.

Fernando de Azevedo e Alceu Amoroso Lima se destacaram no campo cultural nas primeiras décadas do século XX. Os dois intelectuais foram responsáveis por uma série de ações voltadas à organização de publicações

educacionais, à escrita de manuais e livros voltados a discutir os rumos e os fins da educação. Eles também estiveram envolvidos em reformas de ensino e na criação das primeiras universidades. Enfim, foram várias iniciativas que perpassaram pelas lutas simbólicas travadas na constituição do campo educacional no Brasil.

Nesse sentido, fica visível que eles objetivavam modernizar a educação brasileira e, conseqüentemente, se impor enquanto representantes dessa causa. No entanto, para Fernando de Azevedo e a geração do Manifesto da Educação Nova, a modernização era sinônimo de mudanças na gestão e formulação das diretrizes educacionais do país, que, até então, se encontravam estreitamente ligadas aos pressupostos da Igreja Católica, que, na época, possuía uma ampla rede de instituições educacionais no país<sup>47</sup> (ROMANELLI, 1986; MOURA, 2000).

A concepção de modernização da educação proposta por Amoroso Lima e pelos intelectuais católicos que o precederam, tais como Amaral Fontoura (CIGALES, 2014b, 2014c), não significava desvincular a educação da moral cristã e tampouco restringir esta somente à responsabilidade do Estado. Pois, para os católicos, a educação laica estava contra a tradição do povo brasileiro, visto que na época a religião católica era predominante. Representante da Igreja Católica e de seus princípios morais e éticos, Amoroso Lima conseguiu converter as diferentes espécies de capitais dessa instituição em capital educacional, a fim de levar adiante seu projeto de restrição dos empreendimentos liberais organizado pelos renovadores e, ao mesmo tempo, colocar em ação as bases para uma política educacional católica.

Por sua vez, Fernando de Azevedo mobilizou seu capital cultural e social como propulsor de suas ações diante do campo educacional. Assim como os demais intelectuais da sua época, a formação jurídica e o autodidatismo em sociologia lhe aproximaram das questões educacionais. A rede

---

47 “Nos anos 1930, cerca de 80 % dos estudantes secundários do país se encontram em escolas particulares, sendo que a maior parte deles pertence à Igreja. Por volta de 1931, segundo Thomas Bruneau, há poucas escolas primárias, mas três quartos das 700 escolas secundárias eram católicas” (MOURA, 2000, p. 99).

de relações entre os intelectuais que pactuaram com o Manifesto dos Pioneiros ajudou a elevar seu nome em âmbito nacional, visto que esse documento obteve grande repercussão.

Esses agentes e o grupo que eles representavam trataram de converter o capital cultural, político e científico que detinham em capital educacional. Eles lutaram para impor princípios de visão e de divisão do mundo social, sistemas de classificações, de crenças, de ideologias em um espaço simbólico destinado a discutir os princípios e as diretrizes da educação no país.

Tal disputa no campo educacional justifica a proliferação e diversificação dos manuais de sociologia no período (MEUCCI, 2000) e explica o porquê da ausência de manuais de sociologia de Fernando de Azevedo em instituições educacionais mantidas pela Igreja Católica, como o Colégio São José de Pelotas (CIGALES, 2014a) e o Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis (DAROS; PEREIRA, 2015).

Para Romanelli (1986, p. 151), “A constituição de 1934, em seu Capítulo II – Da educação e da Cultura – representa, em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador, salvo seu artigo 153, que [...] instituiu o ensino religioso facultativo”. A responsabilização do Estado pela educação também foi um ganho dos renovadores, embora as iniciativas privadas tivessem liberdade de atuação, fato que será destacado com maior vigor pela Constituição de 1937.

Em síntese, a constituição do campo educacional brasileiro foi um processo marcado por disputas entre intelectuais católicos e renovadores, em que o acesso a distintos capitais (cultural, político, científico e educacional) foi essencial para a legitimação de ideias e projetos voltados à renovação das bases educacionais brasileiras.

### **Considerações finais**

Longe de esgotar as possibilidades de análise da sociologia na constituição do campo educacional no Brasil, este trabalho evidencia algumas características da formação desse espaço social e a relevância da sociologia nesse processo. Pode-se dizer que a sociologia contribuiu para a constituição do

campo educacional brasileiro na medida em que foi concebida como um conhecimento especializado sobre o mundo social e, mais especificamente, como capital simbólico capaz de dar legitimidade científica aos discursos e visões de mundo no interior desse campo.

Nesse sentido, o domínio sobre os conhecimentos sociológicos representava a capacidade de buscar os melhores caminhos para a formulação das políticas educacionais. Destarte, a sociologia também foi beneficiada com a constituição do campo educacional, visto que, a partir desse processo, houve a abertura profissional para os sociólogos no país, seja para atuarem nas primeiras universidades, seja na escrita de manuais de sociologia voltados às instituições educacionais onde a disciplina era obrigatória. Nesse sentido, o campo educacional também colaborou na divulgação da relevância dos conhecimentos sociológicos com vista à modernização e ao desenvolvimento do país.

As disputas em torno da constituição do campo educacional, evidenciadas neste estudo pela diversificação de perspectivas sociológicas visíveis pela leitura dos manuais de sociologia da época, resultaram na valorização de um *habitus* científico dentro dessa esfera social. Em outras palavras, o *habitus* produzido no interior do campo educacional privilegiou o conhecimento dos métodos e das técnicas de pesquisa social e o reconhecimento da sociologia como uma ciência livre de juízos de valor e de credos religiosos. Esse *habitus* produzido e reconhecido pela maioria dos intelectuais refletiu-se na criação das universidades e dos cursos de sociologia. A USP foi a principal referência, pois tornou-se a instituição privilegiada para a afirmação do *ethos* e da *eidós*, em outras palavras, do conjunto de esquemas práticos e lógicos que guiam a conduta dos educadores brasileiros e também dos futuros sociólogos no Brasil.

Cabe salientar que a sociologia católica proposta por Amoroso Lima, possivelmente, não conseguiu se desenvolver devido à falta de reconhecimento e legitimidade dessa perspectiva diante das estruturas sociais que constituíram o campo da sociologia no Brasil. Ou seja, o *habitus* desenvolvido no campo da sociologia brasileira não favoreceu concepções de sociologia que não fossem regidas pelas regras do *campo* científico.

## Referências

AMARAL, Giana Lange do. O periódico católico pelotense “A palavra”: aspectos sobre a Igreja Católica e a educação nas primeiras décadas do século XX. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 29, p. 153-171, jul./dez. 2007.

ATHAYDE, Tristão de. [Alceu Amoroso Lima]. **Preparação à sociologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Getúlio Costa, [193?], 1942.

AZEVEDO, Fernando de. **História de minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

AZEVEDO, Fernando de. **Princípios de sociologia**: pequena introdução ao estudo de sociologia geral. 9. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, [1935], 1964.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia educacional**: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. 5. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, [1940], 1958.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Las estrategias de la reproducción social**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2011b.

BOURDIEU, Pierre. Le marché linguistique. In: BOURDIEU, Pierre. **Questions de sociologie**. Paris: Minuit, 2002. p. 133-136. (Collection Reprise).

BOURDIEU, Pierre. Notas provisórias sobre a percepção social do corpo. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 247-256, jan./abr. 2014.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011c.

BOURDIEU, Pierre. O camponês e seu corpo. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 26, p. 83-92, jun. 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papiрус, 1996.

BRANDÃO, Zaia. **A inteligentsia educacional**: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: Ifan-CDAPH: Edusf, 1999.

BORIS, Fausto. **A revolução de 1930**: historiografia e história. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. **A sociologia educacional no Brasil (1946-1971)**: análise sobre uma instituição de ensino católica. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014a.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dilemas da sociologia no Brasil: análise sobre os manuais escolares de Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo. **Revista Alabastro**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 65-78, 2014b.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ideias pedagógicas de uma sociologia cristã: notas sobre um manual da década de 1940. **Revista HISTEDBR**. Campinas, v. 16, n. 60, p. 284-296, 2014c.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. Raymond Murray e a sociologia católica no Brasil: notas sobre um manual da década de 1940. **Revista Café com Sociologia**, Piúma, v. 4, n. 3, p. 110-122, 2015.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ARRIADA, Eduardo. O ensino de sociologia na educação brasileira entre 1882 e 1942: algumas considerações. *In*: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia**: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 211-225.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; BODART, Cristiano das Neves. Debates em torno da história do ensino de sociologia no Brasil. *In*: GONÇALVES,

Danyelle Nilin; MACELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (org.). **Rumos da Sociologia no Ensino Médio**. Porto Alegre: CirKula, 2016. v. 1, p. 23-42.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias**: construções da realidade social. Bauru: Edusc, 2001.

CUNHA, Luís Antonio. Associação Brasileira de Educação. *In*: ABREU, Alzira Alves de (coord.). **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)**. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 2015.

CUNHA, Marcus Vinícius. **A educação dos educadores**: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

DAROS, Maria das Dores; NASCIMENTO, Carla D' Lourdes do; DANIEL, Leziany Silveira. A sociologia na formação dos professores catarinenses. Caxambu. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1416t.PDF>. Acesso em: 29 maio 2019.

DAROS, Maria das Dores; PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. A sociologia cristã e o pensamento de Alceu Amoroso Lima em um colégio católico de formação de professoras em Santa Catarina. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 235-267, jan./abr. 2015.

DOMINGUES, José Maurício. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. Fernando de Azevedo: o educador. *In*: LIMA, Silvia; EVANGELISTA, Olinda (org.). **Fernando de Azevedo**: sociólogo e educador. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

LIMA, Silvia. Fernando de Azevedo: um estudioso da sociedade. *In*: LIMA, Silvia; EVANGELISTA, Olinda (org.). **Fernando de Azevedo**: sociólogo e educador. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

LORTON, A. **Sociologia**: compendio escolar para o curso ginasial. São Paulo: Livraria Alves, 1926.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, [1930], 1961.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 158p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MICELI, Sergio. **A elite eclesiástica brasileira (1890-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MICELI, Sergio (org.). **História das ciências sociais no Brasil**. v. 1. São Paulo: Vértice: Idesp, 1989.

MICELI, Sergio (org.). **História das ciências sociais no Brasil**. v. 2. São Paulo: Sumaré: Fapesp, 1995.

MOURA, Laércio Dias de. A primeira República (1889-1930). *In*: MOURA, Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 5-18, jan./abr. 2001.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de sociologia na educação básica. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez. 2013.

PEREZ, Cilmaria Ferrari. **A formação sociológica das normalistas nas décadas de 20 e 30**. 2002. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ROMANELLI, Otaíza. Organização do ensino e contexto sócio-político após 1930. *In*: ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. **Revista Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, 1991.

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 66, n. 153, p. 165-172, maio/ago. 1985.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SERRY, Hervé. Saint Thomas Sociologue? Les enjeux cléricaux d'une sociologie catholique dans les années 1880-1920. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 153, p. 28-40, 2004.

VALLE, Ione. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Intelligentsia* e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 16, p. 63-85, jan./abr. 2008.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

*Francisco Correa Weffort:  
populismo, sindicalismo,  
liberalismo (artigos críticos no  
jornal Opinião, 1972-1977)*

José Antonio Spinelli

Neste texto, discuto a contribuição do sociólogo e cientista político Francisco Correa Weffort ao jornal *Opinião* (1972-1977). Analisamos as matérias publicadas no semanário, identificando palavras-chave, categorias analíticas e interpretações teóricas do momento político-conjuntural que o país vivia na década de 1970, enfatizando seu recurso ao conceito de *populismo* como chave de leitura da formação social brasileira do período 1930-1964.

*Opinião* foi o mais importante veículo da imprensa alternativa de oposição à ditadura militar-empresarial-burocrática que dominou o Brasil num período recente da história (1964-1985). Nos artigos que publicou no *Opinião*, Weffort e outros cientistas sociais representam um momento em que intelectuais colocam seu pensamento na esfera pública de disputas políticas.

Francisco Correa Weffort fazia parte do núcleo de cientistas políticos e sociólogos da Universidade de São Paulo (USP), entre os quais despontavam Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni. Havia publicado, nos anos 1960, alguns ensaios em revistas especializadas que o consagravam como analista do fenômeno chamado de populista em

nossa política<sup>48</sup>. Logo depois, Weffort (1972) publicou um estudo pioneiro sobre o “novo sindicalismo” que se consolidara nas condições do regime autoritário, rompendo com velhas práticas que vinham dos tempos do populismo e, mais tarde, um livro sobre o pensamento político brasileiro (WEFFORT, 2006), além de inúmeros artigos e outros livros.

Weffort também participou ativamente do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), instituição de pesquisa que congregou intelectuais como Fernando Henrique Cardoso, Paul Singer e Elza Berquó. Em 1976, fundou, com outros acadêmicos, o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), em São Paulo, instituição que publica os *CADERNOS Cedec* e a revista *Lua Nova*.

Nosso autor, sem nunca ter abandonado a carreira acadêmica, vinculou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), do qual foi secretário-geral, concorrendo, sem êxito, a uma cadeira à Câmara Federal. Desligou-se do PT e foi ministro da Cultura do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ao qual o PT fazia oposição.

No jornal *Opinião*, Francisco Weffort estrutura seus argumentos em torno de uma contradição emblemática da formação político-cultural brasileira, aquela que envolve a oposição liberalismo/autoritarismo, e de uma questão-chave da estrutura político-institucional, aquela da forma de incorporação da classe trabalhadora urbana a esse sistema.

Considerando os termos de Weffort, evidencia-se que a classe dirigente brasileira (a burguesia e seus representantes políticos e literários) não conseguiu estabelecer, de forma estável e duradoura, uma dominação de caráter consensual, alicerçada na direção moral e intelectual da sociedade civil e no exercício da hegemonia ideológico-política. Talvez o período denominado por Weffort como o de vigência de um “sistema político populista” tenha sido justamente

---

48 “Política de massas” (IANNI, 1965), “Estado e massas no Brasil” (WEFFORT, 1966) e “O populismo na política brasileira” (WEFFORT, 1978) – publicado em 1967 em número especial da revista *Les Temps Modernes* –, foram republicados em livro na década seguinte (WEFFORT, 1978). Weffort é considerado por muitos autores “o mais importante teórico do populismo no Brasil” (GOMES, 2001, p. 29).

aquele em que a burguesia brasileira tenha exercido a hegemonia por meios democráticos, utilizando-se da ideologia nacional-desenvolvimentista.

Na “longa duração”, pelo menos desde a conquista formal da independência política, as classes dominantes nacionais exercitaram a direção política recorrendo persistentemente aos métodos autocráticos, como enfatizou Florestan Fernandes (1975), à decapitação das lideranças populares (como ocorreu no caso das revoluções populares pré e pós-independência ou das rebeliões regionais durante o Império, como a Praieira, a Balaiada e a Farroupilha), ao transformismo e à “revolução sem revolução”, ou “revolução passiva à brasileira”, como referido por Luiz Werneck Vianna (1996).

O tema da “revolução brasileira”, da modernização ou da “revolução burguesa” no Brasil sempre preocupou os nossos intelectuais, tanto os de posição conservadora como os revolucionários ou reformistas. Esse tema fora objeto de reflexões e propostas políticas de partidos políticos de esquerda e de intelectuais, acadêmicos e não acadêmicos, das mais diversas extrações teóricas e orientações ideológicas. Entre outros, Gilberto Freyre (1933), o Partido Comunista do Brasil (1958) e Caio Prado Júnior (1966) se debruçaram sobre o tema ainda no período nacional-desenvolvimentista ou “populista”.

Freyre, na perspectiva do *conservadorismo esclarecido*, ao propor a mestiçagem e o multiculturalismo (embebido na civilização luso-afro-brasileira) como traços característicos do *homem brasileiro* e da unidade cultural do país, dá um poderoso fundamento ideológico ao novo pacto de poder agrário-industrial que se esboça no pós-1930. O Partido Comunista do Brasil (PCB), na perspectiva da revolução democrático-burguesa, anti-imperialista, contra “os restos semifeudais”, propõe um pacto amplo de classes e de tendências político-ideológicas (comunistas, democratas, nacional-desenvolvimentistas, liberais) para dotar o país de uma economia capitalista industrial nacional. Caio Prado Júnior, ao fazer a crítica às teses da revolução democrático-burguesa, tentando demonstrar que, sendo o Brasil um país capitalista, em que o estatuto do salariado já tinha se expandido inclusive para o campo, não cabia falar em revolução burguesa nem propor uma revolução socialista com base em reflexões normativas e especulativas (REIS, 1999).

No pós-1964, em pleno período chamado *burocrático-autoritário*, Florestan Fernandes (1975), Décio Saes (1985), Luiz Werneck Vianna (1996) e outros abordaram a questão da *revolução brasileira* ou transição à modernidade.

De perspectivas diferentes, Décio Saes (1985) e Luiz Werneck Vianna (1996) enfrentaram essa questão em textos bastante divulgados. Para Saes, a revolução burguesa efetivamente ocorreu e se concentrou no processo Abolicionismo/República/Constituinte de 1891. Consistiu precisamente em estabelecer um direito burguês (tratamento igual dos desiguais) no plano jurídico e uma burocracia racional e moderna no plano do Estado político. Tal “revolução” resultou numa “democracia” autoritária e restrita que excluiu a massa popular do jogo político. Vianna recorre ao conceito gramsciano de *revolução passiva* para caracterizar a forma que assumiu a dominação burguesa no país, sobretudo nos desdobramentos da Revolução de 1930. Tratou-se de um processo de mudanças conduzidas por extratos modernos da burguesia latifundiária que soldou um novo bloco histórico, um pacto agrário-industrial que permitiu ao país atravessar as etapas da revolução industrial, embora sob uma forma “restringida” ou retardatária, e incorporar as classes trabalhadoras urbanas sob a égide de direitos sociais doados de cima e de uma estrutura sindical de corte autoritário. Fernandes (1975) faz uma reflexão em que mostra tendências de “longa duração” para evidenciar a complexidade da “revolução burguesa” no Brasil como um processo econômico, cultural e político que se realiza pela via da autocracia, do autoritarismo (embora ele prefira o termo “ditadura”) e da composição e recomposição de formas econômicas híbridas com dominância capitalista.

Essa problemática faz eco nas matérias e nas intervenções de Weffort e dos acadêmicos no jornal *Opinião*.

Essas e outras contribuições ultrapassam a discussão inconclusiva sobre se houve ou não uma revolução burguesa no Brasil, discussão que perdurou pelo menos até os anos 1970, quando a consolidação do capitalismo e da ditadura e a publicação de obras como as de Cardoso e Faletto (1970), Fernandes (1975) e João Manuel Cardoso de Mello (1982) demonstraram que a burguesia brasileira, definitivamente, não tinha a vocação democrática imaginada por setores das esquerdas. No fundo, essa discussão, no caso

do PCB e de intelectuais alinhados às suas posições, partia da suposição, implícita ou explícita, de que há um modelo clássico de revolução burguesa. Porém não há um caminho único ou “clássico” para a transição ao capitalismo. Há traços comuns entre todas as transições, mas não um modelo.

Ademais, nas condições do pacto colonial, estabeleceu-se no Brasil um modo de produção formalmente capitalista, mas escravista ao nível das relações sociais de produção. Um modo de produção escravista-colonial (ou escravista moderno, escravista-mercantil, para diferenciá-lo do escravismo antigo), articulado aos processos de formação do capitalismo em escala mundial, nos termos de Jacob Gorender (1978).

É nos quadros desse marco mais geral que se dá a transição ao capitalismo no Brasil<sup>49</sup>, no final do século XIX, processo que se estenderia por dezenas de anos e que, de certa forma, ainda está inconcluso. A síntese dos aspectos econômicos, políticos, culturais e ideológicos desse complexo processo de transição está dispersa em obras de pensadores como Freyre (1933), Raymundo Faoro (2001 [1958]), Florestan Fernandes (1975) e muitos outros.

As reflexões de Weffort no jornal *Opinião* abordam essa questão por um de seus lados: o da incapacidade revelada pela democracia brasileira de associar a tradição liberal (controle do governo pelas instituições da sociedade civil burguesa) à democrática (reconhecimento de direitos políticos e concessão de direitos sociais). Essa incapacidade da burguesia, segundo ele, é compensada pelo sadio realismo popular, capaz de associar a reivindicação por participação no governo com a de redistribuição do produto social.

Entretanto, também falta às lideranças “populares” (os dirigentes sindicais e os dirigentes partidários de esquerda no período populista) o discernimento necessário para realizar a síntese superior entre esses dois planos, o da política (liberdades) e o da economia ou do social (igualdade).

Tal deficiência dos líderes populares se explicaria porque o sindicalismo ficou atrelado à estrutura governamental – herança da Era Vargas, com a qual os líderes sindicais teriam sido incapazes de romper, submissos

---

49 Transição ao modo de produção especificamente capitalista (como o define Marx em *O capital*), uma vez que já havia capitalismo no país desde o início da colonização.

à armadilha ideológica montada pelos arquitetos da reconstrução do Estado Nacional no pós-1930 –, que consistia, no plano das relações com os trabalhadores, em combinar a concessão de direitos sociais com a subordinação da estrutura sindical ao aparelho estatal burguês.

Na perspectiva de Weffort, a saída para os impasses enfrentados pela democracia brasileira estaria na conciliação entre duas tradições, a do liberalismo e a da democracia. Ou seja, era necessário estabelecer o controle sobre os governantes (liberalismo) para exorcizar o autoritarismo e conceder direitos políticos e sociais aos trabalhadores que permitissem sua participação autônoma nos processos de formação da vontade coletiva (democracia) e de redução das desigualdades sociais<sup>50</sup>.

Os termos em que Weffort coloca o problema não remetem à tradição marxista e socialista, mas, por um lado, à tradição liberal – o que, aliás, é dito claramente na medida em que ele recorre a um dos clássicos dessa tradição, James Madison, para formular sua questão precisamente nos mesmos termos de que lançou mão o ilustre teórico federalista estadunidense. E, por outro lado, à tradição social-democrata, presente na valorização do Estado e da participação dos trabalhadores na formação da vontade coletiva (burguesa) e na definição das políticas sociais.

### **Weffort no jornal *Opinião***

Uma mirada analítica sobre os artigos publicados por Francisco Weffort – trabalhos curtos em que, no geral, ele trata de questões conjunturais sob o pano de fundo de tendências de longo prazo – revela o que o autor identifica no decurso da formação da nação, sobretudo no período pós-1930<sup>51</sup>.

---

50 Veja-se a surpreendente coincidência com a formulação de um liberal-conservador contemporâneo: “[...] é tarefa dos sistemas liberal-democráticos combinar liberdade e igualdade” (SARTORI, 1994, p. 166).

51 Weffort publicou dez artigos no jornal *Opinião*, sendo um em coautoria com José Álvaro Moisés. Deixamos de incluir na análise o artigo “As alternativas do ‘milagre espanhol’”, por não o termos encontrado no momento da pesquisa.

“A vitória inchada da Arena” (WEFFORT, 1972a, p. 4) é o primeiro artigo dele publicado no jornal. Nele, Weffort analisa a vitória do partido oficial nas eleições municipais de 15 de novembro de 1972 e as especulações a propósito do “partido único”.

Ele relativiza a vitória em si, apontando constrangimentos que distorceram o processo eleitoral, e diz que o sucesso arenista foi superdimensionado, além de as eleições terem sido manipuladas para servir de legitimação ao regime. Afirma também que a Arena inchou pelo adesismo oportunista dos políticos, transformando-se num “disforme aglomerado de facções”.

Acompanhando o pessimismo geral, identifica nessas eleições um mau sinal para a democracia. Bipartidarismo, sublegendas, inexistência de eleições para prefeitos das capitais e eleições indiretas para os governos dos Estados, pressões dos governos estaduais e restrições ao debate político são alguns dos constrangimentos arrolados por Weffort. Ao lado disso, na maioria dos municípios não houve competição efetiva: a disputa se deu entre sublegendas da Arena ou este partido apresentou candidato único. Onde competiu, o MDB teve desempenho razoável. No entanto, Weffort afasta a hipótese de que o “coronelismo” seria responsável pela vitória da Arena, apoiando-se na caracterização que Vítor Nunes Leal dá a esse fenômeno e argumentando que se trata “evidentemente de outra época”.

Em “Os trabalhadores calados” (WEFFORT, 1973b, p. 5), partindo de declarações de Roberto Campos e Delfim Netto (respectivamente, ministros do Planejamento e da Fazenda nos governos Castello Branco e Médici), Weffort alinha considerações sobre a estrutura sindical brasileira. Tal estrutura, segundo ele, de corte fascista, é muito menos um mecanismo de representação dos trabalhadores do que um instrumento de manipulação para os governos que se sucederam entre o Estado Novo, o regime populista e a ditadura de 1964.

Weffort assinala que tanto Campos como Delfim louvam a debilidade de nossos sindicatos por sua funcionalidade em relação ao processo de acumulação. Roberto Campos reconhece a injustiça social inerente ao mecanismo, o qual defende pela eficiência dele para alicerçar o crescimento e o “milagre”. Delfim assegura que os trabalhadores “compreendem”

a necessidade de reajustes abaixo da produtividade para não pressionar a inflação nem comprometer o crescimento econômico.

Na ótica do autor, por trás da “compreensão” dos trabalhadores estaria a já citada debilidade da estrutura sindical. Todos os governos até 1964 utilizaram a estrutura sindical, ou para mobilização, como Vargas e os populistas depois de 1954, ou para repressão, como o próprio Vargas durante o Estado Novo. Mesmo a esquerda, no período populista, “com seu habitual oportunismo”, apoiou essa estrutura e a transformou num “simulacro de poder” durante o governo Goulart.

Faz exceção para o período Kubitschek, quando as altas taxas de crescimento permitiram que os sindicatos defendessem a manutenção dos salários reais. Mas, já então, estava-se em plena crise do regime populista [que teria o seu desenlace no golpe de 1964]. Tão funcional é essa estrutura para o processo de acumulação capitalista, que o governo Castelo Branco não pensou em desmontá-la: intervindo nos sindicatos, eliminando a estabilidade do trabalhador e instituindo a lei de greve, o novo regime impediu que os sindicatos desempenhassem seu limitado papel de canal de insatisfação econômica dos trabalhadores. Weffort (1972) conclui pela falência da estrutura sindical, de que dariam provas as duas únicas greves importantes ocorridas depois de 1964 (em Contagem/MG e Osasco/SP), organizadas à margem do sindicato oficial.

Em “MDB: elites e massas”, Weffort (1973a, p. 5) saúda o suposto renascimento do MDB como partido unificado, após o choque da derrota eleitoral no pleito de novembro de 1972, e a superação das divergências internas entre *autênticos* e *moderados*<sup>52</sup>. Ironicamente surpreso com a disposição tardia do MDB em fazer oposição, o autor observa que o papel limitado do partido no jogo político deve-se não apenas às restrições do

---

52 O jornalismo e a literatura política consagraram a divisão interna do MDB entre autênticos, moderados e adesistas. Os autênticos tinham posições de esquerda, vinham do PTB e de dissidências mais à esquerda desse partido e de partidos de esquerda; os moderados eram em geral liberais e vinham do PSD e de outros partidos de centro-direita (caso de Tancredo Neves); os adesistas estavam no partido por oportunismo, mas defendiam as políticas do regime (caso de Chagas Freitas, governador emedebista do Rio de Janeiro).

autoritarismo, mas às suas próprias indecisões e omissões. Destaca que não haverá partidos enquanto o partido do governo for apenas uma “massa de manobra” e o de oposição não se dispuser a fazer oposição.

Weffort adiciona que a surpresa positiva com a nova disposição do MDB se desfaz quando se indaga sobre suas pretensões. Considera que seus objetivos – a defesa da economia nacional, do estado de direito e da redistribuição de renda – são vagos. Questiona a defesa do empresariado nacional diante da sua evidente disposição em associar-se aos capitais externos. Pergunta a quem o partido deve se dirigir.

Observa que, segundo o deputado Aldo Fagundes, líder do MDB na Câmara, o partido deve dirigir um discurso às elites – defendendo o estado de direito, a restauração do *habeas corpus* e a extinção do AI-5 – e outro às massas, abordando temas da ordem econômico-social. Weffort repudia a atitude de segmentar o discurso e pondera que, excetuando-se intelectuais e políticos de oposição, as elites econômicas estão satisfeitas com esse quadro político que assegura seus lucros.

É ácido com a intenção de lideranças do partido oficial de oposição em dirigir um discurso para as elites e outro para as massas, sobretudo com o que considera preconceito e pobreza ideológica revelados na disposição em separar os temas relativos ao Direito, às liberdades, de um lado, e os relativos à redistribuição de riquezas, ao pão, de outro. Tal preconceito é fruto de “uma tradição liberal jurídicista e individualista” e de uma concepção velha e preconceituosa de democracia. O MDB não compreende que a liberdade de expressão interessa aos trabalhadores, assim como a reformulação dos direitos sociais interessa aos intelectuais, porque só com instrumentos institucionais adequados pode-se promover a redistribuição das riquezas.

Em “A democracia e a questão social”, Weffort (1974a, p. 4), seguindo Madison<sup>53</sup>, aponta que as duas grandes tarefas do regime democrático são

---

53 James Madison foi presidente dos Estados Unidos (1809-1817) e o principal teórico do influente grupo que se reuniu em torno do periódico *O Federalista*, que elaborou os princípios liberais que nortearam a confecção da Constituição dos Estados Unidos da América.

estabelecer controle sobre os governados e controlar o próprio governo. Para Weffort, as elites brasileiras nunca atingiram os dois objetivos, mas tiveram mais êxito no primeiro. Se na República Velha as elites lograram não apenas limitar institucionalmente o poder do Estado, mas também impor a preponderância do poder civil, a partir da Revolução de 30 há um desequilíbrio permanente que conduz a uma oscilação entre os vários tons do autoritarismo e uma democracia “débil e instável”.

Atribui isso à incapacidade da sociedade em se articular, devido à heterogeneidade social e regional e à formação histórica e cultural da elite, que valoriza o Estado e seu potencial criativo em moldar a consciência nacional e a própria nação. Alega que se trata mais de uma mentalidade que de uma ideologia.

Ao lado disso, argumenta que o nosso liberalismo sempre foi débil, por estar preso a uma concepção de liberdade individualista e jurídicista, incapaz de absorver “as reivindicações de igualdade que dão sentido à democracia moderna”. Esclarece que, depois de 1930, o nacionalismo tentou incorporar a classe trabalhadora à cidadania social e política, usando, porém, meios autoritários, enquanto o liberalismo permaneceu atado aos interesses agrários, incapaz de se aproximar dos temas da igualdade.

Em sua visão, partidos liberais como a UDN assumem um tom marcadamente antipopular, enquanto a esquerda elabora um igualitarismo no qual as liberdades e a democracia assumem valores instrumentais. Da mesma forma, o liberalismo foi incapaz de transitar dos direitos civis para os direitos sociais, sem perceber que a defesa da liberdade individual deveria estar menos associada ao “dogma da propriedade privada” e mais à resistência contra o autoritarismo embutido no crescimento da burocracia estatal e das grandes empresas.

Por isso, Weffort pensa que o nosso liberalismo foi ineficaz em se opor à mentalidade autoritária e ficou preso ao passado, ao contrário da vertente autoritária, que se modernizava. Apesar disso, a tradição liberal faz ver que a presença autoritária não é a única que conta e por isso há duas formas de conceber o Estado e há um problema institucional impedindo que o autoritarismo toque os seus limites extremos. Se a conciliação entre liberdade e igualdade e entre cidadania política e desigualdade social estão no centro do dilema institucional brasileiro, então o liberalismo está implicado nisso.

Avalia que a democratização exige a participação da maioria, logo, dos trabalhadores. Portanto, não se trata apenas da democracia política em si, mas da democracia econômica e social. E para isso, é preciso contrapor ao poder da burocracia e dos monopólios uma democracia pluralista (pois só assim teremos democracia) em que as associações, “articulando os indivíduos dispersos”, surjam da própria sociedade.

Em “O 15 de novembro: antes e depois”, Weffort (1974b, p. 5) detém-se na vitória eleitoral do MDB em 15 de novembro de 1974. A vitória teria dado origem a um novo MDB. Sendo mais um movimento que um partido, encontrou seu “denominador comum” na reivindicação por democracia que mobilizou o eleitorado. O caráter inovador da luta pela democracia, no entanto, é dado pelo fato de que, “pela primeira vez na história brasileira”, a concepção de democracia associa os ideais de liberdade e igualdade, ou seja, democracia política mais correção das desigualdades.

Ele considera que todo o sistema político foi afetado pelas eleições. De um lado, ao MDB coube um novo conteúdo político; de outro lado, a Arena se vê de frente com “a dura realidade política do país”. O povo brasileiro volta à cena política, e a política de distensão de Geisel (em quem Weffort reconhece parte da responsabilidade pela “nova realidade”) ganha, “paradoxalmente”, sua legitimidade pelo lado da oposição.

Weffort assegura que o povo não julgou o governo, mas o regime e um “programa de desenvolvimento” que impõe sacrifícios, sobretudo à “grande massa de trabalhadores”. A atmosfera de desesperança era tão forte que o MDB cogitava sua autodissolução. Para Weffort, “o MDB tem sido desde as suas origens o cenário de choques e divergências [...]”.

Pontua que, acolhendo políticos de origens partidárias muito distintas, o MDB também abriga a mais importante divisão ideológica da política brasileira, aquela que separa, de um lado, “a reivindicação liberal da democracia política desprovida de conteúdo social” e, de outro, “a reivindicação social e nacional do desenvolvimento com a sua propensão a sedimentar soluções políticas de caráter autoritário”.

Raciocina que a chave para unificar as duas reivindicações deverá oferecer também solução para os impasses da democracia brasileira; e isso teria

sido compreendido melhor pelo povo que pelos líderes. A vitória oposicionista, que não pode ser atribuída à alta do custo de vida, como querem alguns intérpretes, deveu-se ao fato de que o povo associou a reivindicação por liberdade com a mudança das condições econômicas. Com esse despertar para o exercício da democracia, o povo brasileiro estabelece um fato novo e finca o marco inicial da reestruturação democrática.

Em “O impasse da oposição”, Weffort (1975a, p. 3) comenta atividades parlamentares no Congresso renovado após o 15 de novembro, observando que ele parece recuperar um mínimo “de suas funções reais num regime democrático”. Mas há constrangimentos “criados por esta estranha e anônima figura política que se convencionou chamar de ‘sistema’”<sup>54</sup>. Eles ameaçam tornar essas atividades um “simples ritual”. Weffort acrescenta que, além desses constrangimentos, há o peso “de nossas deformações ideológicas mais tradicionais”, que tendem a transformar a política “num assunto de profissionais ou de especialistas”.

Para Weffort, de qualquer forma há vida no Congresso, evidenciada nos frequentes pronunciamentos do MDB, lembrando a falecida “banda de música” da UDN, nas propostas de criação de Comissões Parlamentares de Inquérito (CPIs) e até nos escândalos, que só se tornam visíveis quando o parlamento assume sua função de fiscalizar, rompendo com a conduta do regime autoritário, de escondê-los das vistas do público.

Contudo, o escândalo maior estaria por vir e diz respeito à questão dos presos e desaparecidos políticos (o MDB pretende convocar o ministro Armando Falcão, da Justiça, para dar informações), que se relaciona com “alguns princípios fundamentais definitivamente incorporados à vida política de todos os países civilizados”. No entanto, o debate parlamentar tem limites que o empurram para uma retórica improdutiva: “o debate, limitado a um Congresso cortado numa soma apreciável de seus poderes, começa a girar em falso [...]”.

Weffort concorda com o senador Paulo Brossard, do MDB gaúcho, para quem o fundamental seria a normalização institucional, aspiração e

---

54 Segundo Oliveira (1994, p. 45), na melhor definição que conhecemos, o “sistema” não constitui uma estrutura identificável, mas uma rede de relações, um jogo de pressões e contrapressões entre “níveis do aparelho militar” e “poder central.”

reivindicação da maioria e da oposição, e até desejo do presidente. A pergunta de Brossard é: por que não se faz a chamada abertura ou distensão? Weffort sugere que há uma concordância aparente em torno da necessidade da “abertura”, mas ninguém dá um passo “para torná-la uma realidade”. “O presidente proclama a necessidade da ‘distensão’, mas afirma também que não se desfaz do AI-5”; a Arena é incapaz de qualquer iniciativa e ao MDB resta “a tarefa inglória de clamar perante uma maioria impotente e de apelar a um presidente que já definiu claramente seus limites”.

Insiste para que o MDB passe “dos apelos a alguma forma de ação” pela democracia. Apesar da agressividade e do brilho de seus parlamentares, o MDB parece perder-se num formalismo inútil frente à “preeminência do Executivo” e aos constrangimentos do “sistema”. Vai caindo, assim, “no círculo vicioso que lhe caberia romper”. O grave é que, em face do “despertar da população para a vida política”, a oposição permaneça limitada ao parlamento, presa a “um sistema institucional inspirado no temor da participação popular”.

Adverte que a visão da política como arte para especialistas e da participação popular restrita ao voto dá aos temas debatidos no Congresso “uma ressonância muito limitada”. Dado o regime autoritário e a debilidade do parlamento, o restabelecimento da democracia exige que ela seja “praticada no diálogo permanente dos políticos com a sociedade”.

Em “Velhos desafios ao novo MDB”, Francisco Correa Weffort (1975b, p. 3-4) aprecia a frustrada tentativa do MDB de convocar o ministro da Justiça a prestar esclarecimentos sobre os presos e desaparecidos políticos e tece considerações sobre as limitações que pesam sobre a atividade parlamentar, os impasses da política de “distensão” e a necessidade de a oposição ligar-se às bases populares para forçar o processo de democratização.

Constata que, se a distensão havia relegado o autoritarismo do regime para segundo plano, a recusa da convocação do ministro da Justiça evidenciou “os limites do processo de abertura política”. A fragilidade dos partidos e a “precariedade inerente a toda iniciativa democrática que vem de cima” dão o quadro para se compreender a frustração do Congresso em exercer seu poder de fiscalizar.

Observa que os desafios são velhos e o MDB já lhes deu “resposta positiva e criadora” ao aproximar-se do povo nas eleições de 15 de novembro.

Mas o “novo MDB” já estaria “pesado para continuar na trilha difícil que leva à organização popular para a democracia”. As palavras do presidente sobre a “distensão”, o êxito do MDB nas eleições, as discussões no Congresso, a expectativa para as eleições de 1976 e 1978 faziam crer numa “evolução favorável à democracia”, apesar de resistências localizadas em setores do “sistema”. No entanto, Weffort parece ter uma premonição do “Pacote de abril”<sup>55</sup>, ao ironizar as expectativas de setores do MDB de chegar ao poder nos Estados em 1978.

Weffort nota que a recusa da Arena, “em obediência ao governo e ao ‘sistema’”, em convocar o ministro da Justiça, o clima no Congresso com as ameaças e o cinismo do líder da Arena – acusando o MDB de infiltração comunista e estranhando o interesse dessa oposição pelo desaparecimento de “políticos subversivos” – configuram uma perda de oportunidade para restabelecer o “clima de confiança necessário para o exercício da democracia”.

A política de “distensão” não contribuiu para “modificar os limites muito estreitos que o governo deixa à movimentação da Arena e, por consequência, às atividades de todo o Congresso”. O MDB, contaminado por essa rigidez, também se revela pesado para prosseguir em sua política de “aproximação com o povo”. Embora a presença do MDB no Congresso seja mais forte que antes das eleições de 15 de novembro e confira maior seriedade à instituição, não é suficiente para aumentar seu poder real.

Isso o motiva a renovar uma velha pergunta: “Como fazer oposição a sério num Parlamento cortado em seus poderes?”. Frente a um partido de governo que não é governo e a um parlamento débil, o MDB procura

---

55 Conjunto de reformas políticas decretadas pelo governo Geisel em 14 de abril de 1977, sob a proteção do AI-5, tendo como objetivo impedir o que já parecia um irresistível crescimento eleitoral da oposição. Entre tais medidas incluem-se a manutenção das eleições indiretas para governadores em 1978, a novidade da eleição indireta de um terço do Senado (surgindo, na expressão da oposição, a figura do “senador biônico”), a redução, de dois terços para maioria absoluta, do quórum exigido para aprovar emendas constitucionais (a Arena havia perdido a maioria de dois terços nas eleições de 1974) e a alteração da composição do colégio eleitoral que iria cumprir o ritual da pseudoeleição do presidente da República, visando diminuir a representação dos estados mais populosos, que eram também os mais oposicionistas (CHAGAS, 1985, p. 235).

dirigir-se ao presidente por cima da Arena e tenta “identificar-se diretamente às funções do Congresso”, indo sem intermediários ao Executivo.

No entanto, “essa tendência da oposição de buscar explicações em cima não pode levá-la muito longe”. Atravancando o caminho está a Arena, que mesmo não exercendo suas funções, só pelo fato de existir, impede “que alguém mais as cumpra”. O triângulo formado “entre o MDB, a Arena e o presidente da República é apenas a face aparente do processo político real”.

Weffort adverte que supor de forma simplista que o MDB, diante da incompetência da Arena, faz no Congresso a política do presidente é esquecer que “ocupando uma região indefinida no espaço institucional, está a figura anônima do ‘sistema’”, limitando tanto o MDB como a Arena e o próprio governo. Por fim, sugere ao MDB que, para não se contaminar “da rigidez que afeta no momento as instituições democráticas”, cresça para as bases, “para o lado da organização popular”<sup>56</sup>.

Em artigo escrito em coautoria, “1º de maio: onde estão os trabalhadores?” (1975c, p. 11), Francisco Correa Weffort e o cientista político da USP José Álvaro Moisés explicam que a comemoração da data evidenciou “a ausência desta classe no processo político nacional”. Mesmo sua participação nas eleições de 15 de novembro de 1974, votando no MDB, demonstrou que, na falta de canais próprios de expressão, os trabalhadores fizeram ouvir seu protesto indiretamente: misturados a outras classes, através do voto no MDB. Sem participar da política, sofrem diretamente seus efeitos, pois o regime os deixa à margem da política e dos frutos do “milagre”.

No 1º de maio falou-se em papel social dos trabalhadores, na necessidade de participação deles na riqueza social da nação e, “como cidadãos, nos destinos do país”. Os autores perguntam se isso seria possível na atual estrutura sindical. Lembram que essa estrutura vem do Estado Novo, tem inspiração fascista-corporativista e depende organicamente do Estado através do ministério do Trabalho. A isso acrescentam que o Estado regula as relações capital/trabalho, impedindo a negociação direta entre patrões e trabalhadores.

---

56 Creio que se tratou, nesse caso, de um deslize do autor: numa ditadura as “instituições democráticas” nem são rígidas nem qualquer outra coisa: elas simplesmente não existem.

Os dois autores dizem que, quando incentivados a participar da política (governo Goulart), as forças políticas que influenciaram os trabalhadores pouco fizeram para torná-los independentes e autônomos. Tanto a tendência autoritário-corporativista quanto a politicamente “mais avançada” pouco fizeram pela participação social e política do trabalhador. O movimento trabalhista nos anos 1950 e 1960 limitou-se

[...] a aceitar iniciativas que lhes eram propostas pelos setores que então detinham o controle do Estado. O nacionalismo [...] tinha muito mais a ver com os interesses de parcelas do empresariado industrial que propriamente com qualquer aspiração especificamente operária, para não dizer [...] popular (WEFFORT; MOISÉS, 1975c, p. 11).

Criticam a incapacidade do sindicalismo de demonstrar independência e autonomia para criar fatos novos na história do país; em vez disso, ele se limitou a usar sua liberdade para seguir as elites e apoiar os governos.

Após 1964, segundo os dois autores, a intervenção direta do Estado nos sindicatos cria os requisitos para o novo modelo de desenvolvimento e anula a possibilidade de os trabalhadores influírem nos destinos da nação. Para mudar esse quadro, Weffort e Moisés defendem que é preciso tocar na questão da liberdade sindical, ou seja, na autonomia dos trabalhadores para elegerem seus dirigentes, definirem sua organização e negociar com os patrões.

Sugerem que a “oposição democrática” e o MDB devem abordar a questão da liberdade sindical, exigindo autonomia dos sindicatos em face do Estado e o exercício do direito de greve. Liberdade sindical, de acordo com eles, quer dizer não apenas fim da intervenção do governo, mas sua desvinculação do Estado. Avaliam que estas são as condições para “uma presença real desta classe na história atual do país, deixando de ser simples objeto da ação paternalista e autoritária de outras classes [...]”.

Em “Um teste valioso”, Weffort (1976, p. 3) especula sobre as próximas eleições municipais de novembro e seus possíveis reflexos sobre o processo de democratização. Reporta-se à experiência democrática italiana para demonstrar que o trauma do fascismo foi superado pela articulação da

sociedade civil. Para ele, as eleições, mesmo locais, têm alcance mais amplo, pois entram em jogo questões mais gerais. “Se tendemos a considerar as eleições em geral como pouco relevantes que dizer então das eleições municipais?” A questão não está no âmbito municipal das eleições, mas em identificar “posições em disputa [...] no plano da sociedade civil”. O importante é que saibamos “nos sobrepor às nossas tradições autoritárias e estatistas [...] para encontrar o caminho da construção de uma democracia moderna”.

Weffort considera que as eleições de 1976 poderão ser as “mais importantes da história do país”. O empenho do presidente a favor da Arena dá ao pleito “um caráter quase plebiscitário”. Apesar de “pouco importantes em si mesmas” e empobrecidas pela “lei Falcão”<sup>57</sup>, estariam dependendo das eleições, segundo dizem, a institucionalização política, a reformulação partidária ou um possível enrijecimento do regime.

Todavia, pergunta, por que tanto empenho presidencial, se não há eleições para prefeito nas principais cidades e os municípios dependem financeiramente dos governos estaduais e estes do federal? Entre as explicações possíveis estaria a de que os prefeitos poderiam influir num futuro colégio eleitoral para a eleição indireta dos governadores ou viriam a ser peças importantes numa próxima reformulação partidária. Sem excluir tais hipóteses, Weffort especula que as eleições valeriam como “mecanismo de legitimação” para um regime que não pode “descolar-se totalmente da *Opinião pública*”.

No entanto, para isso, simples eleições municipais não bastam; muito próximas das questões locais, distanciam-se da política nacional. Depois, pode ocorrer uma provável vitória da oposição. E, mesmo em caso de vitória da Arena, a questão da legitimidade não seria resolvida e o debate democrático não poderia parar sem risco de repressão. A história tem mostrado a dificuldade de ajustar o eixo autoritário do regime a seus “complementos democráticos”.

---

57 Lei 6.339/1976, promulgada pela ditadura após a derrota do partido oficial nas eleições legislativas de 1974, proibia a fala dos candidatos no horário eleitoral gratuito e só permitia a exposição do nome, número, fotografia e pequeno currículo. Conhecida como “lei do silêncio”, ganhou o nome do ministro da Justiça da época, Armando Falcão.

Weffort assinala que o inexpressivo sistema partidário criado em 1965 permaneceu formal até que o povo decidiu votar na oposição e pela democracia em 1974. Isso teria levado “muitos de nós” a esperar mais da oposição parlamentar “do que ela queria ou poderia fazer”. Apesar de frágil, o sistema partidário criado em 1965 assume “um sinal contrário ao esperado por seus criadores”. Se as mesmas regras continuam, a oposição pode eleger governadores nos estados mais importantes e obter maioria no Senado em 1978.

E há outra contrapartida das eleições: “jogar a discussão para as bases da sociedade civil, em especial para as ‘sociedades de amigos de bairros’ e outras associações civis similares”. Weffort discorre que, para a oposição, dentro ou fora do MDB, essa situação coloca um “desafio histórico” que, se explorado, pode trazer surpresas para as elites maiores que as das eleições de 1974: entre outras, uma sociedade “mais articulada e capaz da prática democrática” do que se poderia admitir. Finaliza apontando o nosso atraso, mesmo frente a países europeus de passado político autoritário recente. Se fosse verdadeiro o adágio de que cada povo tem a democracia que merece, seria o caso de se levar a sério “o pouco que se tem para merecer algo melhor”.

### **As análises recorrentes**

Nos textos que Weffort escreve no *Opinião*, a sombra do *populismo* aparece reiteradamente. Nesse sentido, vamos enfatizar seu recurso a esse conceito como chave de leitura que orienta o conjunto das suas interpretações.

No jornal, o nosso autor repisa seu diagnóstico da “ausência da classe trabalhadora” no acidentado processo de construção da democracia no país. Ausência que, no regime populista, se vestia da aparência enganosa de uma falsa participação, através da manipulação da massa trabalhadora pelo controle da estrutura sindical, e, no regime autoritário, assume o caráter aberto de uma marginalização às claras, utilizando a mesma estrutura sindical fascista-corporativista, com o auxílio da lei de greve, do arrocho salarial e da intimidação policial. Se no regime anterior a participação sindical era manipulada pelas elites, no regime autoritário ela é praticamente inexistente. O trabalhador, como grupo social, está excluído de

contribuir na formulação “dos projetos que definem os próprios destinos da sociedade nacional”.

O diagnóstico da imaturidade da classe trabalhadora brasileira que no passado democrático recente devia-se à manipulação populista, reproduz-se no regime autoritário pelo controle governamental que limita o sistema partidário ao modelo do bipartidarismo e impede a manifestação livre do povo (dos trabalhadores) nas eleições.

A alternativa para as classes populares é expressar sua insatisfação votando no partido oficial de oposição, um instrumento do próprio regime. Com isso, a classe trabalhadora renuncia a ter identidade própria e deixa de comparecer na cena política com seu próprio rosto (WEFFORT, 1973b).

Na raiz desse fenômeno existe algo que vem de longe, o sindicalismo atrelado à estrutura governamental, um instrumento de manipulação, de controle, de imposição da vontade dos setores dirigentes que controlavam o Estado e cooptavam as lideranças sindicais, reproduzindo na periferia do capitalismo os mesmos processos transformistas<sup>58</sup> que Gramsci identificou em países de capitalismo central atrasado como a Itália.

Esse vínculo orgânico entre Estado e sindicatos vicia as relações do capital com o trabalho, impedindo que os sindicatos sejam a expressão da vontade dos trabalhadores num regime democrático em que a negociação e o conflito são partes essenciais do jogo político.

Para Weffort (1973b), o modelo imposto pelos militares debilitou extremamente os sindicatos, pois os impediu até mesmo de exercer o limitado papel que cumpriam na democracia populista, de representar os interesses econômicos de classe dos trabalhadores. O regime autoritário-burocrático trouxe como inovações a lei de greve e as intervenções maciças nos sindicatos. Porém, mais tarde, Weffort aponta a falência desse modelo, comprovada durante as greves de Contagem e Osasco, quando as “comissões de fábrica”, principalmente no caso de Contagem, exprimem a falência do velho modelo de organização sindical populista.

---

58 Processo de “decapitação” das classes populares pela absorção de suas elites pelos quadros dirigentes da burguesia.

No pós-1964, o regime autoritário-burocrático impôs um novo modelo de desenvolvimento que impediu qualquer participação da classe trabalhadora nos destinos nacionais e quebrou a autonomia sindical. Wefort sugere que a oposição e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB)<sup>59</sup> devem insistir na questão da autonomia sindical e direito de greve, rompendo a estrutura sindical oficial e possibilitando que os trabalhadores assumam papel autônomo na história do país.

Se os rumos democráticos da sociedade brasileira dependem da participação da classe trabalhadora na política nacional, como grupo social autônomo, a condição prévia para isso é a da liberdade sindical dos trabalhadores, entendida como autonomia e independência ao nível da organização, quer dizer, autonomia em relação ao Estado e liberdade para exercer o direito de greve e negociar com os patrões sem interferência do Estado. Essa liberdade deve ir ao ponto de os sindicatos poderem defender até mesmo posições que contrariem políticas governamentais e possam, eventualmente, acarretar choques com os patrões, sem medo de intervenção do governo.

O tópico da autonomia sindical e do direito de greve é obrigatório para os trabalhadores e para a oposição democrática – seja a oposição institucional (o MDB), seja “qualquer tendência democrática” comprometida com a participação política popular. Tais são as condições para que a classe trabalhadora deixe de ser “simples objeto da ação paternalista e autoritária de outras classes” e passe a ser um “elemento ativo e participante da vida política nacional”.

O fato de as tradições democrática e liberal, após séculos de contendas, terem finalmente se encontrado, a partir da segunda metade do século XIX, faz-nos esquecer que os teóricos liberais clássicos (Tocqueville e John Stuart Mill, por exemplo) tradicionalmente encaravam com muitas reservas,

---

59 Por um ato de força (Ato Institucional nº 2), de outubro de 1965, a ditadura militar extinguiu os partidos então existentes e impôs um sistema bipartidário artificial, com um partido (MDB) chamado de “oposição consentida” e outro, Aliança Renovadora Nacional (Arena), de apoio ao governo. Todos os políticos com mandato que não tinham sido cassados foram praticamente obrigados a aderir a um ou a outro partido.

quando não com franca rejeição, a possível convivência entre democracia e liberdade.

Segundo Weffort (1974b), depois das eleições de 1974, o MDB seria o exemplo vivo dessa contradição, na verdade o grande impasse da política brasileira, que a tem dilacerado desde a Primeira República, o da conciliação entre a liberdade e o igualitarismo<sup>60</sup>.

O MDB, por seu caráter heteróclito e sua composição ideológica heterogênea, não conseguiu dar conteúdo social às reivindicações democráticas nem romper com o autoritarismo implícito nos programas desenvolvimentistas.

Para Weffort, os liberais, presos a uma concepção individualista, jurídicista, apegados ao dogma da propriedade privada e, ademais, muito próximos dos interesses agrários, foram incapazes de transitar para os direitos sociais reivindicados pela classe trabalhadora urbana. Ao lado disso, não conseguiram perceber que as ameaças à liberdade individual não procediam apenas do igualitarismo moderno, mas também do burocratismo do Estado e dos monopólios econômicos, das grandes empresas. Ao mesmo tempo, sua visão agrarista impediu-os de ver as possibilidades modernizantes contidas nas propostas de industrialização, fazendo-os perder o bonde da história.

Na perspectiva de Weffort, aqui entra a outra grande vertente ideológica da política brasileira, a nacionalista, com uma visão antiliberal, mas, ao mesmo tempo, modernizante. Apropriando-se da “mentalidade” autoritária e estatista que é um traço marcante da formação cultural da elite (inclusive a liberal), mentalidade que atribui ao Estado um papel demiúrgico, de criador da nação, da consciência nacional, os autoritários se impuseram às tendências liberais e se converteram na força política e ideológica dominante em nossa sociedade.

---

60 Sartori, um crítico contundente do socialismo e da democracia radical, reconhece que não é o igualitarismo “a força motriz do processo” em Marx, e sim a liberdade, embora numa forma “milenarista” (SARTORI, 1994, p. 257). Apesar disso, Sartori sempre identifica a democracia (não liberal) pelo igualitarismo. Weffort faz a mesma identificação equivocada.

Weffort insiste que os liberais perderam uma rara oportunidade histórica de se modernizar, nos primórdios da formação da União Democrática Nacional (UDN)<sup>61</sup>, quando esse partido se debatia entre as lideranças de Octávio Mangabeira e Virgílio de Mello Franco. O primeiro, representando a corrente ortodoxa, do liberalismo à antiga, insensível aos apelos dos direitos sociais. O segundo, líder revolucionário em 30, estava aberto às novas demandas colocadas pela presença da classe trabalhadora na cena política. Venceu Mangabeira, e a UDN, a mais genuína representação política do liberalismo no Brasil, converteu-se, com o tempo, num partido antipopular.

De outro lado, pontua Weffort, a esquerda, na época do populismo, tratou a democracia como valor instrumental e, na direção do movimento trabalhista e sindical, caracterizou-se pelo oportunismo, utilizando-se da estrutura sindical corporativista para iludir a classe trabalhadora com um mero “simulacro de poder”, que marcaria a última fase do governo do presidente João Goulart.

Para Weffort, os liberais ainda têm um papel importante a desempenhar na evolução política brasileira. Atribui-lhes o grande mérito de ter impedido que o autoritarismo tivesse chegado aos seus extremos. Por isso, e porque uma sociedade política democrática deve ser pluralista, os valores do liberalismo precisam ser recuperados; a construção da futura democracia deve levar em conta e deve incorporar necessariamente os princípios liberais e deve ser também uma democracia social – síntese que produzirá a “democracia moderna”. Mas isto só será possível se a sociedade civil for capaz de se articular, se a democracia for a expressão da vontade dos grupos sociais organizados.

Segundo Weffort, o liberalismo curvou-se ao autoritarismo. Mas perguntemos: essa aparente capitulação do liberalismo frente ao autoritarismo não revela uma afinidade mais profunda imposta pela luta de classes? Para

---

61 Partido político fundado em 7 de abril de 1945 para se opor à ditadura varguista do Estado Novo. Foi a mais expressiva representação partidária das classes médias liberais, dos grandes proprietários de terra e da burguesia industrial associada ao capital estrangeiro. Foi extinto em 1965 pela ditadura militar.

Weffort, o dilema institucional brasileiro reside na necessidade de conciliar liberdade e igualdade, de desatar a disjuntiva entre cidadania política e desigualdade social, e por isso o liberalismo está implicado neste conflito. Mas esse problema só se coloca quando há um ambiente de liberdades públicas, de respeito aos direitos individuais e coletivos, de liberdade de expressão e de organização partidária, o que, a rigor, não tivemos na Primeira República, como já observara Maria do Carmo Campello de Souza (1977), e começava a se esboçar durante a República de 1946, quando veio o golpe de Estado de 1964.

Essa conciliação passa, de acordo com Weffort, pela democratização do Estado, tarefa impossível de se realizar sem a participação da maioria, dos trabalhadores. Portanto, não pode ser apenas democracia política em si, mas também econômica e social. Para isso, deve se contrapor ao poder dos monopólios e da burocracia [o Estado e a ordem econômica do capitalismo monopolista] uma democracia pluralista, em que as associações, “articulando os indivíduos dispersos”, surjam da própria sociedade.

A classe trabalhadora urbana seria o grande sujeito do projeto democrático, ao lado dos liberais. Esta síntese entre as reivindicações por liberdades individuais, própria ao liberalismo, e a reivindicação por maior igualdade econômica e social, própria aos movimentos trabalhistas e sindicais, deveria produzir, finalmente, uma democracia social.

As dificuldades que esse diagnóstico propositivo apresenta referem-se à própria definição dos sujeitos. Se a classe trabalhadora urbana, em especial o proletariado industrial, pode ser razoavelmente definida e tem uma referência empírica bastante concreta<sup>62</sup>, os “liberais” constituem uma referência muito ampla. Existiam liberais que apoiavam o regime, mesmo com

---

62 Existia já uma tradição de estudos sociológicos sobre sindicalismo e classe operária, a exemplo de Evaristo de Moraes Filho, *O problema do sindicato único no Brasil* (1952); Azis Simão, *Sindicato e Estado* (1966); Leôncio Martins Rodrigues, *Conflito industrial e sindicalismo no Brasil* (1966), José Albertino Rodrigues, *Sindicato e desenvolvimento no Brasil* (1970); sem falar nos estudos sobre o PCB, que de uma forma ou de outra faziam referência à classe operária.

reservas, e estavam no governo e no partido oficial; e existiam liberais que, desde posições na imprensa e em instituições da sociedade civil, faziam oposição ao regime, além daqueles que estavam no partido oficial de oposição. Porém não existia um partido liberal *stricto sensu*. Havia, por certo, uma imprensa liberal e entidades que abrigavam fortes correntes liberais, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Havia, enfim, uma corrente de opinião liberal e a presença do liberalismo como ideologia difusa, hegemônica, orgânica, a qual, justamente por isso, dispensava um partido específico como sujeito identificável do processo político.

Entretanto, durante o governo Sarney, de composição muito heterogênea, formou-se o PSDB, de início com uma postura de centro-esquerda, mas logo se deslocando para centro-direita do espectro político-partidário, acabando por assumir posições francamente liberais e atrair setores da classe média alta e do grande empresariado.

Weffort não se esquece de sublinhar que o liberalismo brasileiro é incapaz de considerar a luta pela igualdade que dá “sentido à democracia moderna”. O liberalismo ficou preso ao circuito liberdades individuais/direitos civis/defesa da propriedade privada e foi incapaz de transitar para os direitos sociais e associar a defesa da liberdade à luta contra a burocracia e os monopólios. Perdeu a grande oportunidade histórica de se encontrar com o ideário democrático da igualdade ao permitir que, depois de 1930, a corrente nacionalista, embora autoritária no plano político, conseguisse dar respostas às reivindicações sociais da classe trabalhadora, adquirindo um conteúdo social-democrático que ele (o liberalismo) não tinha. Por sua vez, os movimentos populares e a esquerda se aproximaram da postura autoritária dos nacionalistas, concebendo a liberdade e a democracia como valores instrumentais.

O apego dos liberais brasileiros às fórmulas clássicas e sua insistência no não intervencionismo estatal funcionaram como uma desculpa para sua omissão frente aos temas sociais. Opuseram-se à política de industrialização, em nome da velha divisão internacional do trabalho, típica do século XIX, já superada. Combateram a legislação sindical fascista, mas não propuseram alternativas por não aceitar as associações de trabalhadores, que

conflitavam com o dogma do livre mercado. Não perceberam que, nos anos 1930, a livre competição havia, há muito, sido substituída por mercados de monopólios e que, portanto, a defesa da liberdade individual já não dependia tanto do dogma da propriedade privada, mas da necessidade de livre associação entre os indivíduos para resistir ao autoritarismo impingido pela expansão das grandes corporações e da burocracia do Estado. Por isso, mais do que sua fragilidade em face do autoritarismo, o liberalismo revelou-se incapaz de modernizar-se como o fez a vertente nacionalista-autoritária.

Apesar disso, para Weffort, a presença liberal cria um problema institucional, impondo, ao lado da visão autoritária, outra concepção de Estado e de suas relações com a sociedade, constringendo o regime a não adotar uma forma totalitária<sup>63</sup>. O problema institucional brasileiro, segundo nosso autor, é idêntico ao drama clássico da democracia liberal, a partir da instituição do voto universal: a conciliação entre igualdade e liberdade, ou entre cidadania política e igualdade social. Se a democracia política interessa aos liberais, ela só pode ser efetiva com o apoio dos trabalhadores, que são a maioria e também querem democracia econômica e social.

### **Para concluir**

Portanto, conjugam-se na série de artigos publicados por Weffort no jornal *Opinião*, durante os anos de 1972 a 1975, um retorno ao passado recente – a crítica ao populismo e ao sindicalismo atrelado ao Estado, que fez concessões à classe trabalhadora, mas subordinou-a ao aparelho burocrático do Estado e aos objetivos políticos e econômicos da burguesia nacional (a industrialização do país). A crítica ao liberalismo à brasileira, por seu formalismo jurídico, sua proximidade com os interesses da oligarquia agrária e

---

63 Segundo Weffort, a presença dos liberais na aliança de poder inibe a facção autoritária a transitar para o totalitarismo, ao relembrar os “compromissos democráticos da Revolução de março”.

sua incapacidade de pensar um projeto de desenvolvimento nacional. A crítica às correntes nacional-desenvolvimentistas por seu autoritarismo e pela forma subordinada pela qual integrou a classe trabalhadora aos seus projetos. A crítica aos partidos de esquerda, trabalhistas, comunistas, progressistas por sua incapacidade de elaborar um projeto próprio, sem inserção subordinada na política. Uma crítica específica aos comunistas por sonharem com uma revolução democrático-burguesa inviável e por sua aversão à democracia (representativa), concebendo-a de forma instrumental. Enfim, restam críticas ao MDB por adotar palavras de ordem superadas e sinalizar um nacionalismo abstrato, pautado em ideias de “outros tempos”, e por uma disposição débil para enfrentar o regime.

O regime “autoritário-burocrático” também é objeto de críticas contundentes por ter abolido a democracia e adotado uma forma autoritária de governo que suprime a representação das classes sociais e os direitos individuais, escondendo-se por trás da figura anônima do *sistema*, que revela inegavelmente pendores fascistas. Nesse passo, Weffort faz uma ressalva, apontando os “complementos liberais” do regime autoritário, o que o tem impedido de transitar para o fascismo aberto.

As posturas de Weffort têm claramente uma dimensão propositiva, reivindicando o protagonismo da classe trabalhadora como condição para implantar uma democracia plena, mas sem indicar um caminho socialista.

Há um projeto implícito ou explícito nas posições políticas de Weffort? O conjunto de suas contribuições, no *Opinião* e nos ensaios e artigos publicados no período, revelam mais o analista, o sociólogo e cientista político. Seu posterior ingresso no PT não deixa de indicar certas afinidades com suas análises no semanário. Trata-se de um partido democrático de esquerda, ancorado num projeto político pragmático e propositivo, sem propostas de rupturas revolucionárias, e no rompimento com a esquerda tradicional, tanto a comunista como a trabalhista. Seu passo seguinte, de adesão ao PSDB, envolve uma guinada mais profunda, revelando consequências de suas ambiguidades: apesar das críticas ao “liberalismo à brasileira”, ele não se afasta decididamente do universo de ideias do liberalismo (suas referências à tradição liberal, a Madison, aos interesses que

se articulam a partir dos “indivíduos dispersos”). Já sua intervenção no debate sobre a democracia nos anos 1990 denota uma aproximação mais evidente do liberalismo e uma valorização da democracia como método de governo, uma proposta típica do liberalismo democrático, na verdade mais liberal do que democrático, embora haja um esforço do autor para acentuar a vertente democrática.

As revisões mais recentes da obra de Weffort, que implicam uma reavaliação extremamente crítica de suas análises tanto do “populismo” como do sindicalismo do período 1945 a 1964, não invalidam o repertório de suas contribuições nem as possibilidades ainda abertas de diálogo crítico com as mesmas.

De toda maneira, a contribuição de Weffort ao jornal *Opinião* revela uma análise bem incisiva do aspecto “colaboração de classes” do populismo, do sindicalismo do período 1945 a 1964. Pode-se argumentar que se trata de ensaios-pílulas, intervenções teórico-políticas no interior de uma conjuntura tensa, artigos de combate de um intelectual público, mas, inegavelmente, revelam adequadamente sua avaliação do populismo enquanto certo arranjo de uma aliança de classes, embora no conjunto de suas obras ele abra espaço para uma interpretação mais flexível desses fenômenos. Entretanto, mesmo quando ele empalidece a polissemia e as ambiguidades do fenômeno populista (nas suas distintas acepções: aliança de classes, pacto de poder, estilo de prática política e outros), não me parece que isso dê razão à crítica segundo a qual a herança deixada por Weffort apresenta o populismo como uma forma puramente manipuladora de dirigir as vontades das classes populares.

Contudo, Weffort havia escrito: “O populismo foi um modo determinado e concreto de manipulação das classes populares, mas foi também um modo de expressão de suas insatisfações” (1978, p. 62). Ele vai retornar várias vezes a essa fórmula, procurando explicitá-la, explorando as expressões dessa unidade contraditória.

Jorge Ferreira, Ângela de Castro Gomes e outros autores de influente obra coletiva (FERREIRA, 2001b) reconhecem que o populismo tanto apresentava vertentes autoritárias e manipuladoras como abria espaço

para manifestações populares com certo grau de autonomia. Essa ambiguidade, presente no âmago do regime, também seria reconhecida por Weffort, porém esse último autor, de acordo com os críticos, confere um peso decisivo aos aspectos da manipulação, do autoritarismo, do dirigismo, da tutela estatal e da imposição de uma ideologia burguesa de conciliação de classes.

Ferreira (2001a, p. 83) faz uma síntese do “argumento central” de Weffort acerca do populismo nos seguintes termos: “o populismo impôs-se pela conjugação de repressão estatal com manipulação política, embora a chave do seu sucesso tenha sido a satisfação de algumas demandas dos assalariados”.

É ainda Ferreira (2001a, p. 63) quem reconhece: se o populismo “vem sendo posto em dúvida em um ou outro aspecto, em uma outra afirmação, o conjunto da teoria continua a dar as cartas” na interpretação do período 1930-1964. De lá para cá (2019), houve mudanças mais significativas nesse panorama? Eis uma pergunta que depende de um mapeamento da produção teórica mais recente nesse campo. Para o autor citado, o “populismo” não expressa a realidade, mas é uma categoria “imaginada” (FERREIRA, 2001a, p. 64).

Ferreira (2001a) identifica Weffort como um autor da segunda leva de estudos sobre o populismo, apresentando “reflexões avançadas” sobre o tema, mas pagando um tributo pesado aos estudos que, pautados na teoria da modernização (Gino Germani, Guerreiro Ramos e outros no contexto latino-americano), reconheciam que um fator central do êxito do populismo em manipular a massa trabalhadora urbana devia-se à origem rural dos operários que aportaram no mundo urbano no pós-1930, portadores de uma tradição patrimonialista, individualista e sem experiência de lutas sindicais. Para Ferreira (2001a, p. 74-75) “a teoria da modernização” é central nas análises de Weffort. A versão predominante entre os cientistas sociais brasileiros foi, por muito tempo (e continua sendo em certa medida), a da interpretação do populismo como uma modalidade de manipulação das massas, que se entregavam aos líderes de forma submissa.

Vejamos a pertinência dessas críticas. Em primeiro lugar, não me parece que Francisco Weffort tenha prestado um tão alto tributo à teoria da modernização.

Segundo Weffort, a emergência do sistema político populista decorreu das mudanças na ordem socioeconômica (transição de uma sociedade agroexportadora para uma sociedade industrial de massas) e de mudanças políticas decorrentes da crise do arranjo político oligárquico substituído progressivamente por uma forma de regime que incorpora as classes médias urbanas, o operariado industrial e confere à burguesia industrial um protagonismo cada vez mais decisivo.

O populismo não pode ser entendido, na perspectiva de Weffort, sem recorrer a outra noção-chave, a de “Estado de compromisso”, que é um sintoma da incapacidade de “todos os grupos” de exercer a hegemonia (WEFFORT, 1978, p. 57), um fenômeno de equilíbrio catastrófico. Nesse sentido, cria-se uma situação de “compromisso” que incorpora as massas operárias “de cima para baixo”. Mas, ao mesmo tempo, são essas massas operárias que dão ao regime as condições de sua legitimidade, mantendo um equilíbrio instável, sempre propenso a se romper. Isso ocorre nas crises sucessivas e na explosão reformista do início dos anos 1960, que mostram a impossibilidade de as elites dominantes recorrerem à sua velha política de conciliação e manipulação.

Portanto, não há uma adesão de Weffort às teorias correntes da modernização. Sua consideração dos movimentos estruturais da sociedade não é reducionista nem abstrata: ele não deixa de analisar as formas de dominação populista em sua concreção. Tampouco não há da parte dele uma adesão acrítica às teorias da dependência, a respeito das quais, se não fez críticas explícitas no *Opinião*, não deixou de fazer considerações críticas em trabalho publicado em 1970, apontando sua omissão em abordar de forma crítica os mecanismos de dominação interna das burguesias locais (nacionais).

O espectro do populismo continuou a assombrar a política brasileira mesmo depois do golpe de 1964. Só no final dos anos 1970, a repressão da ditadura militar começa a ser questionada pelo novo movimento operário que emerge em Contagem e Osasco.

## Referências

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970 [1969].

CHAGAS, Carlos. **A guerra das estrelas (1964/1984)**: os bastidores das sucessões presidenciais. 3. ed. Porto Alegre: L & PM, 1985.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001 [1958].

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERREIRA, Jorge. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. In: FERREIRA, Jorge. **O populismo e sua história**: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a. p. 59-124.

FERREIRA, Jorge (org.). **O populismo e sua história**: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Círculo do Livro, [1933].

GOMES, Ângela de Castro. O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. In: FERREIRA, Jorge. **O populismo e sua história**: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 17-57.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 1978.

IANNI, Octavio *et al* (org.). **Política e revolução social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MELLO, João Manuel Cardoso de. **O capitalismo tardio**: contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1982.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo de. **As forças armadas**: política e ideologia no Brasil (1964-1969). Campinas: Papirus, 1994.

PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL (PCB). **Declaração sobre a política do PCB**. Rio de Janeiro: Voz Operária, 22 mar. 1958. Disponível

em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/1958/03/pcb.htm>. Acesso em: 1 jul. 2018.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A Revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1966.

REIS, José Carlos. Anos 1960: Caio Prado Júnior e a “Revolução Brasileira”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, set. 1999.

SAES, Décio. **Formação do Estado burguês no Brasil (1888-1891)**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

SARTORI, Giovanni. **A teoria da democracia revisitada**. São Paulo: Ática, 1994. v. 2: As questões clássicas.

SOUZA, Maria do Carmo Campello de. O processo político-partidário na Primeira República. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. 9. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 183-317. (Os Pensadores).

VIANNA, Luiz Werneck. Caminhos e descaminhos da revolução passiva à brasileira. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, 1996.

WEFFORT, Francisco Correa. A democracia e a questão social. **Opinião**, Rio de Janeiro, n. 94, p. 4, 26 ago. 1974a.

WEFFORT, Francisco Correa. A vitória inchada da Arena. **Opinião**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 4, 27 nov./4 dez. 1972a.

WEFFORT, Francisco Correa. Estado e massas no Brasil. **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 137-158, 1966.

WEFFORT, Francisco Correa. MDB: elites e massas. **Opinião**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5, 5-12 fev. 1973a.

WEFFORT, Francisco Correa. **Notas sobre a “teoria a dependência”**: teoria de classe ou ideologia nacional? São Paulo, [1970?]. Mimeografado.

WEFFORT, Francisco Correa. O 15 de novembro: antes e depois. **Opinião**, Rio de Janeiro, n. 111, p. 5, 20 dez. 1974b.

WEFFORT, Francisco Correa. O impasse da oposição. **Opinião**, Rio de Janeiro, n. 125, p. 3, 28 mar. 1975a.

WEFFORT, Francisco Correa. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WEFFORT, Francisco Correa. Os trabalhadores calados. **Opinião**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5, 22-29 jan. 1973b.

WEFFORT, Francisco Correa. Um teste valioso. **Opinião**, Rio de Janeiro, n. 191, p. 3, 2 jul. 1976.

WEFFORT, Francisco Correa. Velhos desafios ao novo MDB. **Opinião**, Rio de Janeiro, n. 128, p. 3-4, 18 abr. 1975b.

WEFFORT, Francisco Correa; MOISÉS, José Álvaro. 1º de maio: onde estão os trabalhadores? **Opinião**, Rio de Janeiro, n. 131, p. 11, 9 maio 1975c.

*O ensino de sociologia  
na educação básica: sobre  
deuses pagãos, fetiches  
acadêmicos e o despertar  
de uma nova sociologia*

Mauro Meirelles  
Daniel Gustavo Mocelin  
Leandro Raizer

O presente texto problematiza o modo como a sociologia e a antropologia são trabalhadas – ou, dito de outra forma, transpostas didaticamente enquanto conteúdo programático – nas salas de aula da educação básica. Nesse sentido, através da pesquisa de campo e etnográfica, são exploradas as múltiplas dimensões que envolvem essa transposição.

Para isso, foram identificados elementos que permitem ao professor tornar as aulas de sociologia cada vez mais interessantes, críticas e emancipadoras. Sabe-se, contudo, que muitos são os temas e os conteúdos programáticos que compõem a grade curricular da disciplina, assim como são diversos os arranjos entre conceitos sociológicos e antropológicos que são feitos pelos professores no momento em que montam o programa da disciplina.

Após a análise de 150 planos de ensino, percebemos dois movimentos bastante comuns entre os professores que atuam na disciplina nos três últimos anos da educação básica. O primeiro, comum entre os neófitos no ofício, se pauta na crença de que os alunos do ensino médio devem ler tanto quanto um aluno de ciências sociais – e inclusive textos tidos como estritamente acadêmicos –, apesar de não ser esse o método didático mais indicado ao ensino da sociologia na educação básica, considerando não ser foco desse componente escolar a formação de especialistas em ciências sociais. O outro movimento, que se tornou um fetiche por parte daqueles que estão há mais tempo na profissão, considera que a aula de sociologia é muito mais um bate-papo gerado a partir das opiniões dos alunos e orientado por um “mestre” do que algo que exija investimento didático-metodológico, preparação e cuidado na transposição didática dos conteúdos programáticos de ciências sociais.

Sobretudo, o que se propõe neste capítulo são alternativas que permitam subverter essas lógicas canhestras, que possibilitem ao professor de sociologia alçar a sua disciplina a um outro patamar, visando maior legitimidade dela no território escolar.

### **O ensino de sociologia na educação básica: uma breve digressão**

O processo de retorno da disciplina de sociologia como componente curricular obrigatório nas escolas de ensino médio do Brasil sempre foi marcado por constantes lutas políticas e ideológicas entre as diversas entidades a que se vinculam os profissionais egressos dos cursos de licenciatura e bacharelado em ciências sociais. *Grosso modo*, levando em consideração a história da disciplina de sociologia, podemos dizer que ela sempre teve uma presença bastante fragmentada nas escolas de educação básica brasileiras, fato não verificado, por exemplo, quando estudamos a presença dela no ensino superior (NOGUEIRA, 1981; LIEDKE FILHO, 1990; NEVES; LIEDKE FILHO, 1997; COLOGNESE, 1998; TOMAZI *et al.*, 2001).

Fazendo uma breve retomada da trajetória da sociologia no contexto educacional brasileiro, Meksenas (1995) afirma que o período entre 1925

e 1942 representou os “anos dourados” no ensino de sociologia, o que corrobora a ideia de que a Universidade do Estado de São Paulo (USP), criada em 1929, como escreve Moraes (2003), teve um papel de extrema importância na popularização da sociologia no Brasil.

Merece destaque o fato de que grande parte da produção bibliográfica tratando do tema “ensino de sociologia” se deu entre os anos de 1930 e 1960 de modo que, depois desse período, a sociologia confinou-se na academia em função de sua não obrigatoriedade e do regime militar. Este, no campo das humanidades, produziu efeitos bastante perversos que levaram a uma crescente deslegitimação pública da sociologia e à elevação das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP) a um *status* superior na medida em que estas eram utilizadas como instrumento de propaganda doutrinária do regime de exceção em que se encontrava o país entre os anos de 1964 e 1985.

Com o início do processo de abertura do regime, em meados dos anos de 1980, começaram a ser recriadas condições propícias que levam a um movimento de retomada da obrigatoriedade da disciplina de sociologia nas escolas. Porém a própria Lei 6.888/1980, regulamentada pelo Decreto 89.531/1984, que tratava do exercício da profissão de sociólogo, criava constrangimentos para os licenciados, pois somente reconhecia os bacharéis como sociólogos. Algo que levou aqueles que se licenciavam em sociologia e atuavam nas escolas a não poderem nem mesmo se sindicalizar.

No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, alguns sindicatos, entre eles o Sindicato dos Sociólogos do Rio Grande do Sul (SinSociólogos-RS), começaram a contar com licenciados em seus quadros. Isso levou à retomada da obrigatoriedade da disciplina como uma bandeira de luta dos sociólogos. Todavia, essa distinção entre a licenciatura e o bacharelado trouxe uma desvalorização e estigmatização daqueles profissionais que atuam na educação básica. Ela acaba por estabelecer uma relação hierárquica entre aqueles que lecionam na educação superior e no âmbito das diversas sociologias especializadas e os que se ocupam da formação de licenciados, do ensino de sociologia na educação básica e/ou também atuam nesse nível de ensino, classificados numa posição inferior aos primeiros.

Tal desvalorização, construída historicamente, serviu até bem recentemente como mais um fator na estruturação dessa hierarquia de modo que, até poucos anos atrás, a produção teórica e as pesquisas sobre ensino de sociologia também espelham essa quase “invisibilidade”: pouca produção acadêmica e falta de incentivo para a realização de novas pesquisas em sociologia, educação e ensino da sociologia. Contudo, com a luta pela obrigatoriedade e o retorno da disciplina de sociologia às grades curriculares da educação básica, esse quadro começou a sofrer mudanças significativas. O próprio campo da sociologia escolar, até então deslegitimado como campo de pesquisa nas universidades, passa a se recompor como objeto de pesquisa sociológica.

Ao longo dos últimos dez anos, houve uma retomada dessa discussão tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele, o que levou à criação de novas associações profissionais e de classe, entre elas, a Comissão de Ensino de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs). Também foram criados fóruns de discussão voltados especificamente ao ensino de sociologia, como é o caso do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), que divide espaço com os Congressos da SBS e as Reuniões da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) no calendário dos eventos acadêmicos bianuais.

No âmbito acadêmico, também houve um crescimento significativo das produções voltadas a essa temática: criação de novos grupos de pesquisa e fortalecimento de outros já existentes; criação de publicações científicas especializadas destinadas a essa temática; e oferecimento de cursos de capacitação e especializações financiadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional da Educação (FNDE), que, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), fomentaram e incrementaram a formação acadêmica de profissionais das escolas da rede pública de ensino. Esse movimento culminou na criação dos primeiros mestrados profissionais em ciências sociais e/ou sociologia voltados para a educação básica.

Assim, tendo em vista os propósitos da disciplina de sociologia em âmbito escolar constantes nas Orientações Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio (BRASIL, 2006) – estranhamento e desnaturalização da realidade social (como princípio epistemológico) e pesquisa (como princípio transversal) –, busca-se, aqui, a partir de três dimensões básicas, explorar o modo como a sociologia, enquanto componente curricular obrigatório, é e pode ser melhor trabalhada na educação básica.

A primeira dimensão com a qual nos ocupamos aqui possui um escopo mais propositivo, porque buscamos discutir as possibilidades oferecidas pela inclusão da disciplina no que tange à construção de uma relação dialética entre o professor e o aluno. Essa dimensão é pautada num processo de desnaturalização das explicações acerca dos fenômenos sociais e, ao lado do estranhamento em relação às situações cotidianas, tende a promover a formação de sujeitos mais críticos em relação à realidade social, desenvolvendo a “imaginação sociológica”.

A segunda dimensão reside em pensar a contribuição da sociologia em relação ao caráter informativo dela, pois, devido aos assuntos que podem ser discutidos em aula, a disciplina tem uma tendência à disseminação de informações importantes para a compreensão da realidade pelo aluno.

A terceira dimensão, de cunho mais prático, assenta-se no uso de metodologias de aula que problematizam a realidade social e levam os alunos da educação básica a desenvolver diversas habilidades e competências relativas a:

- a. participação política (comunitária, partidária);
- b. exposição e defesa de ideias no coletivo;
- c. apropriação de instrumentos para a leitura de textos (livros, revistas, jornais, internet);
- d. assunção de sua posição como sujeito crítico e historicamente situado.

Desta feita, tem-se que: desenvolver a curiosidade e a inquietação (qualidades típicas de sujeitos críticos e autônomos) em uma dimensão

epistemológica aparece como uma das possibilidades das aulas de sociologia no ensino médio (FREIRE, 1996). Portanto, trazer a possibilidade do debate de ideias, incentivando a participação de toda a turma, abre um espaço de interação que pode ser de extrema valia para a formação do educando, pois o coloca diante de tensões e enfrentamentos intelectuais que lhe possibilitam assumir posicionamentos e as implicações destes. Ou seja, as ciências sociais dispõem de subsídios para estimular os alunos a refletirem sobre as realidades que os cercam.

A pedagogia da pergunta pode ser um precioso instrumento de intervenção e de construção no ciclo gnosiológico. Porém não seriam perguntas descontextualizadas e sem sentido, ou ainda burocráticas, mas perguntas que brotassem da inquietação em relação ao mundo e à realidade social em que vivem as pessoas. Por isso, o método dialógico ao lado de uma pedagogia situada na realidade material e simbólica dos educandos (FREIRE; SHOR, 1986) nos parece extremamente adequado para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Temos, contudo, que o principal instrumento de trabalho do cientista social é o conceito. Este é entendido como uma prática discursiva que representa uma perspectiva teórica de análise da realidade social. Transpostos à formação dos estudantes da educação básica, os conceitos se transformam em ferramentas para a explicação, a compreensão e a transformação do seu mundo. Mas, para que possam se apropriar do arcabouço conceitual da sociologia, é imprescindível que os estudantes sejam afetados pela leitura e pelas possibilidades que ela lhes abre em termos de desenvolvimento intelectual, o qual, no nível escolar, não deriva nem de uma formação academicista nem tampouco de uma roda de conversas fundada em opiniões e levantamento de impressões do senso comum estudantil, pois ele é muito mais que isso.

A sala de aula pode se tornar um lugar de estabelecimento de vínculo “com a leitura, pela inserção do aluno na tradição do conhecimento” (GUEDES; SOUZA, 2006, p. 19). Todavia, formar alunos-leitores é uma tarefa que, obviamente, não cabe somente à sociologia no contexto escolar, por mais que, ao inserir-se na perspectiva das humanidades, o raciocínio

sociológico requeira a leitura de textos e, principalmente, uma “leitura de mundo” dos alunos.

A atividade de leitura, assim como as demais atividades intelectuais, deve fazer sentido para quem lê, pois quanto mais nos sentimos seduzidos ou curiosos em relação a algo, mais o exercício da leitura acaba sendo internalizado por nós e torna-se um hábito. Assim, a leitura em uma aula de sociologia aparece não como uma possibilidade, mas como uma necessidade e faz com que ao professor caiba a tarefa de ser um “animador” de práticas de leitura e use textos de diversas fontes, uma vez que:

Os textos sociológicos (acadêmicos ou didáticos), de autores ou de comentadores, devem servir de suporte para o desenvolvimento de um tema, ou para a exposição e análise de teorias, ou, ainda, para a explicação de conceitos. Eles não “falam” por si sós, dependem de ser contextualizados e analisados no conjunto da obra do autor, precisando da mediação do professor. [...] A leitura e a interpretação do texto devem ser encaminhadas pelo professor, despertando no aluno o hábito da leitura, a percepção da historicidade e a vontade de dizer algo também sobre o tema abordado, sentindo-se convidado a participar de uma “comunidade” (BRASIL, 2006, p. 128-129).

Em função disso, escrever e ler são duas faces de uma mesma moeda e estão ligadas a um domínio que é esperado do educando para a sua integração à vida adulta. A escola que não prepara alunos proficientes e fluentes em sua língua materna não está cumprindo um de seus pressupostos mais elementares (RAIZER; MEIRELLES; PEREIRA, 2007). Sendo assim, quando nos referimos à dimensão normativa, estamos fazendo alusão à própria Lei e à forma como a disciplina é exposta nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), considerando que é papel da disciplina “formar o educando para o exercício da cidadania”. E, por sua vez, no âmbito da dimensão reflexiva, essencialmente, estamos a pensar a escola a partir de perspectiva social e antropológica e o modo como isso, efetivamente, ocorre em sala de aula.

São inúmeros os desafios a se enfrentar com vistas a legitimizar a sociologia escolar atualmente. O primeiro passo é a qualificação dos professores de sociologia para a formação inicial e a formação continuada. Isso implica reforçar a profissionalização dos docentes, fazendo-os crer na prática específica da licenciatura como campo de atuação profissional e de assentar a prática pedagógica naquilo que explicitam as OCNs.

Vale ressaltar que, muitas vezes, o professor licenciado não domina os princípios ali expostos, o que demonstra um grande déficit formativo. É comum observar, por exemplo, que muitos professores afirmam ler as OCNs apenas para a realização de concursos. Também é recorrente a constatação de que os professores em sala de aula, muitas vezes, não são capazes de realizar exercícios de estranhamento e desnaturalização. Portanto, como poderiam ensinar tais práticas?

A situação constatada no Rio Grande do Sul em relação ao perfil dos professores de ciências sociais na educação básica nos leva a pensar na existência de uma divisão entre um contingente de “neófitos no ofício” (estritamente acadêmicos e conteudistas, que sobrecarregam os alunos de teorias e conceitos abstratos e desconectados da realidade, sem nem mesmo estimular a prática de pesquisa na sala de aula) e outro de “mestres ingênuos” (articuladores de opinião que, na maioria das vezes, relegam sua prática a estimular a rebeldia, sem focar no ensino da reflexão, devido à parca ou inexistente formação nas artes das ciências sociais). Neste sentido, a fim de tratar essas matérias, propomos, a seguir, algumas digressões lúdicas.

### **O despertar da força ou quando o neófito entra em sala de aula**

Como em *Star Wars*, os caminhos trilhados pela sociologia ao longo de quase um século, com um ciclo de idas e vindas da disciplina, fez, aos poucos, com que o docente, assim como o jovem Anakin, tivesse que descobrir suas novas potencialidades e fazer escolhas. Entre os dois lados da força, o jovem ingênuo, talentoso, sonhador e rebelde Anakin poderia se tornar um *jedi* ou o temido Darth Vader. Mas Darth Vader está morto, e com ele foi-se também Anakin.

Na nova releitura da saga, novos personagens surgem aproximadamente trinta anos após a destruição da segunda Estrela da Morte em *O Retorno de Jedi*. A Aliança Rebelde consegue restaurar a República Galáctica, mas remanescentes do Império Galáctico reorganizaram-se e criaram a chamada Primeira Ordem, cujo crescimento é combatido pela Resistência da República. Nesse ínterim, Poe Dameron, um piloto da Resistência, é mandado ao planeta Jakku pela General Leia Organa para obter um mapa que, acredita-se, indica a localização de Luke Skywalker, o último *jedi*, que está desaparecido há anos.

Em seu caminho, Dameron encontra Kylo Ren (um poderoso conhecedor do Lado Negro da Força e discípulo do Supremo Líder Snoke), que está tentando roubar o mapa para poder aniquilar de vez Luke Skywalker. Dameron viaja até o planeta Jakku para tentar reaver o mapa. Quando Kylo Ren o ataca, Dameron coloca o mapa em seu *droide*, BB-8, e o manda fugir para longe. Kylo Ren captura Dameron e ordena o assassinato de todos no vilarejo onde ele foi encontrado. Um *stormtrooper* fica ultrajado com a brutalidade da Primeira Ordem e deserta para ajudar Dameron, que passa a chamá-lo de Finn. Eles não conseguem escapar e caem de novo em Jakku, onde se presume que Dameron tenha morrido.

Enquanto isso, BB-8 fica na posse de Rey, uma jovem que sobrevive catando lixo das ruínas de uma guerra passada e espera pelo retorno de seus pais. Após Finn encontrar Rey e BB-8, a Primeira Ordem os localiza e os três escapam do planeta numa velha nave, a Millennium Falcon, que pertenceu a Han Solo. Na fuga com a Millennium Falcon, esta é capturada por Han Solo e Chewbacca, de quem a nave havia sido roubada há alguns anos. Após escaparem de um ataque de piratas que demandam o pagamento de uma dívida, eles viajam ao planeta Takodana para encontrar Maz Kanata, uma velha pirata de mil anos de idade, que eles acreditam que pode ajudá-los.

No castelo de Kanata, Rey é atraída pela Força até o porão, onde acha o sabre de luz de Luke Skywalker. Ela tem uma visão do passado e do futuro através da Força, da qual ela foge assustada. Finn pega o sabre de luz. Quando a Primeira Ordem ataca o castelo, Rey é capturada por Kylo

Ren, enquanto os outros escapam graças à chegada das naves da Resistência, lideradas por Dameron, que havia de fato sobrevivido da queda em Jakku. Eles vão para a base da Resistência em D'Qar, onde descobrem que Han Solo e Leia se separaram, após seu filho, Ben Solo, que estava sendo treinado por Luke para ser um *jedi*, ter se voltado para o Lado Negro da Força e se tornado Kylo Ren.

O mapa, entretanto, é apenas parcial. Enquanto isso, Kylo Ren tenta torturar Rey para obter o mapa direto de sua mente, mas é impedido pela forte conexão de Rey com a Força, que ela usa para escapar. Comandada pelo General Hux, a Primeira Ordem, então, resolve utilizar uma nova arma construída diretamente dentro de um planeta, a Starkiller. Eles planejam destruir também D'Qar. Solo, Chewbacca e Finn são enviados para desativar o escudo, de modo que as naves da Resistência possam atacar. Finn, entretanto, apenas quer salvar Rey. Após encontrá-la, eles colocam explosivos para sabotar a Starkiller. Solo vê Kylo Ren e o confronta. Kylo Ren parece hesitante sobre abandonar o Lado Negro da Força, mas acaba matando seu pai, Han Solo, fato que Leia sente através da Força. Em um acesso de fúria, Chewbacca atira em Kylo Ren, ferindo-o seriamente.

Os explosivos causam danos à Starkiller, permitindo a Dameron e aos outros pilotos adentrarem os sistemas de defesa. O ataque à D'Qar é evitado, e a Starkiller começa a entrar em colapso. Kylo Ren, ferido, confronta Finn, que usa o sabre de luz de Anakin, mas é derrotado e cai inconsciente. Kylo Ren tenta pegar o sabre de luz, mas é Rey quem consegue atraí-lo, e eles entram em confronto. Rey chega perto de derrotá-lo, mas à medida que o planeta entra em colapso, o chão abre-se e eles são separados. A Starkiller é destruída e ambos escapam: Kylo Ren e General Hux vão encontrar-se com Snoke, e os outros retornam a D'Qar, onde o mapa completo é composto com a ajuda de R2-D2. Rey viaja com Chewbacca e R2-D2 na Millennium Falcon para encontrar Luke Skywalker, que vive isolado num planeta remoto. Ao encontrá-lo, Rey oferece-lhe o sabre de luz.

De modo semelhante a essa alegoria que nos é trazida pela releitura da saga de *Star Wars*, a sociologia retorna à educação básica após quase trinta anos de lutas, avanços e retrocessos no interior da disciplina. Mas, como

os atores do filme, os personagens que povoam essa realidade são outros e estão em novo contexto. Muitos deles, senão sua maioria, jovens que recentemente saíram da universidade e adentraram as salas de aula do ensino médio com o intuito de tomar para a sociologia o espaço que lhe é devido, mas talvez ainda distantes de uma maior compreensão do que passou e do que precisa ser feito perante o que está acontecendo e o que está por vir.

Ingenuamente, como Rey, professores de sociologia principiantes não sabem das potencialidades e do poder que detêm para lidar com alunos do ensino básico, pois a experiência que têm são poucas horas de estágio docente. Neófitos em campo são como Rey, que é atraída pela Força até o porão, onde acha o sabre de luz de Luke Skywalker e tem uma visão do passado e do futuro através da Força, mas se assusta com o grande desafio que vislumbra à frente.

Por terem poucos ou nenhum referente de como atuar nas salas de aula do ensino médio, os neófitos em campo acabam por pautar sua prática docente na crença de que os alunos da educação básica poderiam ser pequenos aprendizes sociólogos. Esse quadro se transformou em um problema sociológico para nós a partir da análise de 150 planos de ensino e/ou das sequências didáticas construídas por 150 professores da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul durante o Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para Educação Básica, promovido pela UFRGS, com o apoio do MEC e do FNDE.

Essa análise colocou em evidência uma realidade bastante recorrente, que se pauta no uso comum de autores e nos excertos de algumas obras sem nenhuma preocupação em pensar conceitos e/ou trabalhar com uma abordagem sociológica voltada para um público não especialista. Isso leva esses neófitos a optarem pelo caminho mais curto com vistas à necessidade de satisfazer o seu ego e obter reconhecimento no interior do ambiente escolar através do reconhecimento forçado de seu “notório saber”, como o fizeram Anakin e Kylo Ren ao escolher o Lado Negro da Força e obterem o rápido reconhecimento entre os seus.

Na busca por reconhecimento intelectual, são deixados de lado outros aspectos, como a satisfação das necessidades pedagógicas dos alunos e todo

e qualquer tipo de relação dialógica que se possa estabelecer com eles a partir da transposição didática de conteúdos.

Pensar os conteúdos, estudá-los, reinventá-los e transpô-los de forma didática e propedêutica leva tempo e exige um trabalho árduo e um constante aprendizado. Este se assemelha muito àquele oferecido pelo Conselho Jedi aos aprendizes (*padawans*) que aspiram conhecer todas as potencialidades da Força e estão a aprender com outros mestres ou cavaleiros mais experientes.

Isso não é muito diverso do que temos no âmbito da sociologia, já que não estamos reinventando a roda. Existe muito material produzido acerca do ensino de sociologia e de como trabalhar com os conteúdos da disciplina por aqueles que nos antecederam, que foram nossos professores e mestres, os quais ainda hoje se fazem presentes nos encontros voltados à educação e ao ensino de sociologia e continuam a produzir sobre o tema, como é o caso de Amaury César Moraes (2014, 2011, 2007a, 2007b, 2005, 2003), Nelson Dácio Tomazi (2007a, 2007b, 2006), Simone Meucci (2015, 2013, 2011, 2008, 2007, 2001), Luiza Helena Pereira (2013, 2012, 2011, 2007).

### **O moderno culto dos deuses e fetiches da academia**

Há no mundo acadêmico um certo fetiche de que grandes teorias e descobertas são eventuais e raras, de que boas teorias e respostas são aquelas que agrupam uma infinidade de fatores envolvendo teoremas e esquemas complexos e, também, de que isso só pode ser alcançado depois de anos de investimento intelectual. Contudo, se observarmos a história e o modo como a ciência têm avançado, veremos que, em geral, uma boa teoria ou explicação da realidade envolve nada mais que uma suposição bem-elaborada para justificar uma questão dada e/ou algum fenômeno específico.

A elaboração de uma explicação teórica envolve alguns passos metódicos, os quais são, de certa maneira, simples e ensináveis. Todos podem seguir, mesmo sem a pretensão de se tornarem grandes teóricos. O primeiro deles é ter bons conhecimentos de base. Estes, em geral, estão relacionados à área de estudo, às ciências a ela correlatas e, também, aos instrumentos

disponíveis para trabalhar. Então, como estamos falando aqui do ensino de sociologia, para termos sucesso nesta empreitada, é necessário que tenhamos bons conhecimentos de história, economia, geografia, política, estatística e português.

O segundo passo envolve saber olhar – desenvolver um olhar treinado, capaz de estranhar e desnaturalizar aquilo que é familiar. Nesse caso, estamos falando de se ter bons conhecimentos do método antropológico, das técnicas de observação e do uso da etnografia, uma vez que o objeto de estudo da sociologia é a sociedade e as relações tecidas no interior dela, constituídas entre diferentes grupos sociais.

O terceiro passo envolve o registro das observações. A documentação escrita é fundamental e envolve a construção de um amplo repertório de termos que podem expressar diferentes nuances de um mesmo fenômeno. Bons registros permitem que você consiga retomá-los depois e, a partir deles, tentar elaborar hipóteses a serem testadas, o que se constitui no quarto passo na elaboração de um bom modelo explicativo e/ou teórico. Compare hipóteses, analise e reanalise seus dados, busque recorrências, compare seus registros com outros feitos por outras pessoas. E, se sua hipótese resistir à refutação, faça previsões a partir delas. O quinto passo para a elaboração de modelos explicativos abstratos explica fenômenos concretos relacionados à realidade social.

E, por fim, faça experimentos, observe e compare os resultados obtidos com aqueles que eram esperados. Compare os seus dados com os obtidos por outros colegas, pois muitas teorias acabam sendo abandonadas e são deixadas de lado após serem desmentidas por experimentos. Contudo, se isso não for observado na sua teoria e/ou modelo de análise e, mesmo assim, você conseguir explicar alguma questão específica que as anteriores se mostraram incapazes de provar e/ou analisar, isso pode significar um importante avanço científico, não muito diverso do que Einstein e Newton fizeram.

É comum “contemplarmos a natureza” por vias indiretas. Newton, por exemplo, conhecedor da inércia circular de Galileu, “viu a Lua em

movimento” e associou este movimento à desnecessidade de um “pedúnculo” para que a Lua permanecesse a uma distância fixa da Terra, o que não acontecia com as maçãs. Ou seja, Newton contemplou a natureza com conhecimentos adquiridos em seus estudos, o que é diferente de “observar” um fenômeno sem conhecimento algum. Einstein, por outro lado, contemplou a natureza utilizando-se unicamente da imaginação e de seus conhecimentos prévios, deixando a observação momentaneamente de lado. Seus conhecimentos sobre eletromagnetismo, aos quinze anos de idade, relacionavam-se a “brincadeiras” com uma bússola, ganha na infância, e o que pôde aprender no segundo grau, a respeito do eletromagnetismo vigente na época (MESQUITA FILHO, acesso em 21 ago. 2016).

Contudo, a partir dos experimentos de Orsted, Einstein percebeu que:

De alguma maneira, parte do campo elétrico transformava-se em magnético em virtude do movimento. Por um mecanismo do mesmo tipo, pelo menos em sua origem, a teoria de Maxwell explicava também o caráter eletromagnético da luz: campos elétricos e magnéticos que iriam se alternando na medida em que a luz se propagasse. Em essência, foram essas as referências utilizadas pelo jovem Einstein para construir o cenário onde “visualizou” o nascimento de sua teoria da relatividade (MESQUITA FILHO, acesso em 21 ago. 2016).

Esse cenário culminou na Teoria Geral da Relatividade, publicada em 1915, apenas vinte anos depois, pelo jovem de 36 anos Albert Einstein. Mas deixemos a Teoria Geral da Relatividade de lado e voltemos a olhar nosso mapa. O que ele nos diz? O que o mapa do universo fictício de *Star Wars* tem a nos ensinar sobre as aulas de sociologia? O que nossos fetiches acadêmicos que buscam pensar e elaborar grandes teorias têm a ver com o modo como aqueles que estão há mais tempo na profissão percebem e conduzem as aulas de sociologia como um bate-papo orientado por um “mestre” que não exige investimento, preparação e cuidado no trabalho com conteúdos programáticos? Tudo e nada. Mas não seria isso, então, um paradoxo? Não.

Têm tudo ver na medida em que: este texto faz com que você preste atenção nele, chegue sua leitura até aqui, pense sobre sua realidade e faça comparações com o conteúdo escrito uma vez que a realidade fictícia de *Star Wars* faça sentido; sabemos que as aulas de sociologia são, muitas vezes, tidas como um espaço de bate-papo e não são muito levadas a sério; temos consciência de que ainda há uma hierarquia pejorativa entre licenciados e bacharéis, sendo que a licenciatura aparece como a prima-pobre.

Não têm nada a ver se você: não considerar que a proposta de uma pedagogia situada é uma alternativa viável para as aulas de sociologia; considerar que aquele professor que “conduz um bate-papo com os alunos” não se prepara para isso, não investe tempo e não trabalha os conteúdos programáticos da disciplina.

Os tempos são outros e, cada vez mais, modelos tradicionais de aula têm se mostrado falhos e incapazes de deter a atenção dos alunos. Pois, em sala de aula, estamos a disputar a atenção dos alunos com os colegas, com seus desejos de adolescência, com as redes sociais, com os celulares etc.

Não queremos dizer que com isso é possível dar aulas apenas com base na articulação das opiniões dos alunos. Da mesma forma que temos os “neófitos de ofício”, temos também um grupo de “mestres ingênuos”, que parecem atuar como os *stormtroopers*, que em toda a saga de *Star Wars* aparecem como agentes desorientados, oscilando de um lado ao outro, dirigidos pelas circunstâncias.

Enganam-se aqueles que acham que aulas que dão muito espaço para os alunos se posicionarem e construírem argumentos não dão certo. Em realidade, nessas aulas, desde que os professores sejam bem treinados nas artes das ciências sociais, o que se está a fazer é colocar em prática os passos que envolvem o desenvolvimento do pensamento científico e a elaboração de modelos de interpretação da realidade social e humana. Esse modo de trabalho faz com que os alunos aprendam a prestar mais atenção na realidade, leiam mais, busquem informações, pensem e imaginem explicações, algo que, de modo mais formal, poderia ser feito através de algumas atividades teóricas e trabalhos conceituais específicos, porém tornaria a disciplina mais cansativa e enfadonha. Tudo isso faz parte do

processo, dos caminhos que trilhamos por entre as estrelas. Mas, e você, já fez a sua escolha?

### **O despertar da força**

Fomente o conhecimento. Promova a reflexão. Estimule o pensamento, a pesquisa, a curiosidade, a inquietação. Evite o academicismo. Tome cuidado com a partidarização. Não banalize a realidade. Ser professor de ciências sociais na escola significa preservar uma atitude investigativa, promover orientação política e desempenhar uma função social. Quando falamos em atitude investigativa, damos ênfase à necessidade de dominar as artes das ciências sociais, tendo em vista fundamentar a prática pedagógica nos princípios do estranhamento, da desnaturalização e da pesquisa em sala de aula. Quando citamos a orientação política, reforçamos a necessidade de primar pela ação política em termos abrangentes, tendo em vista não partidariizar a prática pedagógica, mas defender os princípios de liberdade, autonomia, respeito às diferenças e defesa do estado democrático de direito. Quando mencionamos a função social, queremos reforçar que o professor deve cumprir o papel de escolarizar os educandos, tendo, portanto, responsabilidades com a formação de cidadãos plenos, ou seja, críticos, mas solidários; autônomos, mas altruístas; conscientes de seus direitos, mas incumbidos de seus deveres.

Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem), na área de sociologia, foram pensadas para superar algumas dificuldades inerentes à obrigatoriedade da sociologia que, naquele momento, ainda estava por vir. Entre os muitos problemas a serem superados em relação ao ensino de sociologia naquele dado momento estava a transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior para o nível médio sem as mediações necessárias (BRASIL, 2006, p. 108). Isso, como apontam Moraes e Guimarães (2010), já estava na gênese das Ocem-Sociologia, as quais foram construídas com base em três elementos que deveriam estar articulados: os princípios epistemológicos, os princípios metodológicos e o princípio da transversalidade.

1. Os princípios epistemológicos referem-se à existência de uma disposição necessária, que é o desenvolvimento das capacidades de estranhamento e de desnaturalização;
2. Os princípios metodológicos envolvem a apropriação de teorias, conceitos e/ou temas, três elementos que fazem referência entre si; e,
3. O princípio da transversalidade, fundamentado na pesquisa, envolve a ação de despertar no estudante a indagação e a curiosidade sobre o mundo social, para além do que é imediatamente comunicado, visível e aceito.

Tais princípios remetem ao processo de formação de professores e permitem, a médio e longo prazo, uma efetiva qualificação da disciplina de sociologia no ensino médio. Assim, para que um profissional faça justiça ao título de licenciado em ciências sociais, é preciso que ele compreenda os princípios epistemológicos, metodológicos e transversais dessa prática professoral. Isso envolve, por parte do professor, reconhecer que ele precisa ser cientista social, e não aluno. Esse trabalho requer que o professor entenda que a sua prática profissional consiste em: desenvolver a intervenção didática e produzir práticas de ensino próprias para a sociologia escolar. Ao professor cabe dominar as teorias, os conceitos e os temas das ciências sociais, a fim de realizar um efetivo processo de transposição desses conteúdos para as aulas de sociologia no ensino médio.

Portanto, a prática professoral exige do professor de sociologia uma permanente vigilância epistemológica. Ele não pode cair na tentação de transformar a sociologia escolar em uma nova disciplina de moral e cívica. É preciso manter um estado de alerta para não praticar atitudes de doutrinação ideológica, para evitar que a sociologia assuma uma configuração de educação bancária.

O retorno da sociologia aos currículos do ensino médio sacudiu os ânimos no campo das ciências sociais. Em todo debate esteve presente uma disputa em torno da finalidade da sociologia no ensino médio, que nos reporta

às concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas que fundamentam a prática docente dos professores de sociologia. Moraes (2014) apresenta as disputas internas ao campo da sociologia escolar começando pela prática mais ideologicamente engajada e outra que beira a neutralidade científica. Segundo o autor, existem dois polos: um mais, ativista e politizado, cuja maior limitação seria cair na reprodução de um discurso político-ideológico exagerado, promove uma concepção de ensino de sociologia mais conscientizadora e transformadora da sociedade; o outro, cuja maior limitação seria cair no cientificismo exagerado, reúne adeptos de uma sociologia mais acadêmica, que fornece aos estudantes do ensino médio teorias, conceitos e métodos para pensar sociologicamente temas cotidianos e dramas sociais, levando-os à consciência de si mesmos e do mundo em que vivem. Sem abraçar uma ou outra perspectiva, o autor sustenta que a escolha por uma das vertentes deve levar em consideração a responsabilidade do docente como formador de cidadãos autônomos e, portanto, ultrapassa convicções pessoais.

Por sua vez, Pimenta (2013) e Santos (2014) descrevem três configurações que constituem o terreno epistemológico a partir do qual vêm se desenvolvendo as práticas do ensino de sociologia na escola. A primeira concepção diz respeito ao viés cientificista (exageradamente acadêmico) e centrado no professor, em que a prática metodológica é composta por aulas expositivas e ditadas. A segunda configuração é uma forma espontaneísta, com pouco ou nenhum rigor científico, totalmente centrada no aluno, transitando muito próxima do senso comum manifesto pela livre expressão de opiniões em aulas dialogadas. Já a terceira é uma concepção globalizante, que balanceia o papel entre os sujeitos da educação, centrando a prática de ensino no professor e no aluno, tendo a pesquisa como prática metodológica fundamental com base em teorias, conceitos e temas.

Nesse sentido, o pensador francês Bernard Lahire (2013) propôs refletir sobre a finalidade da disciplina de sociologia na educação básica, o que parece ser um ponto-chave para pensar a qualificação e a profissionalização da sociologia escolar. Lahire (2013) lança uma importante questão acerca dos objetivos da disciplina: ela se restringiria a ensinar teorias, métodos e autores ou a formar hábitos intelectuais? Para responder a essa questão,

o autor foi além da presença da sociologia no ensino médio, sugerindo o ensino de ciências sociais nas próprias séries iniciais do ensino fundamental:

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

A partir dessa reflexão, o autor argumenta que, da mesma forma que as crianças adquirem o hábito de medir a temperatura para compreender e tomar consciência dos fenômenos meteorológicos, elas poderiam ser igualmente formadas para a observação e o entendimento de fenômenos sociais, utilizando diversas formas de pesquisa: etnografia, entrevistas, estatística, história de vida. Assim sendo, tem-se que a perspectiva de Lahire quanto ao ensino de sociologia na escola aponta na direção de oferecer aos alunos, com as devidas adaptações pedagógicas, as ferramentas metodológicas de investigação social desenvolvidas pelas ciências sociais. A noção atual de Estado democrático das sociedades ocidentais modernas cobra a contribuição da sociologia para a formação de cidadãos críticos e participativos. Uma vez que, como escreve Lahire (2014, p. 50), para se criticarem as informações transmitidas pela mídia e os discursos dos “sofistas dos tempos modernos”, é “imprescindível transmitir, o mais racionalmente possível e para o maior número de pessoas, os meios de decifrar e de contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social”.

Esse argumento pretende mostrar a sociologia tal como a ciência que ela é. Ela não deve apenas se preocupar com a produção de conhecimento, mas também com o caráter prático de servir para algo ou para alguém. Isso, porque, por se fundamentarem na investigação empírica do mundo social, as ciências sociais em geral, e a sociologia em específico, se colocam um passo adiante das outras ciências. Inclusive, o princípio basilar das ciências sociais é desenvolver, nos alunos, um “espírito de investigação” ou, nos termos de Mills (1965), uma “imaginação sociológica”.

Na mesma linha interpretativa, Mocelin e Raizer (2014) lembram que o efetivo retorno da sociologia ao ensino médio se deu quando ela foi acrescentada aos currículos escolares. Segundo os autores, a importância do ensino da sociologia foi justificada pelas contribuições que o acesso ao conhecimento sociológico traz à vida das pessoas, mesmo para quem não pretende se tornar sociólogo.

Criou-se uma justa expectativa de que o ensino da sociologia iria desenvolver nos educandos importantes habilidades sociais, como a capacidade de distanciamento, autonomia e postura crítica, a conscientização sobre diferenças culturais, a reflexividade sobre questões de ordem pública e social, a sensibilização para situações de opressão, preconceito e injustiça. Isso favorece a formação técnica para uma educação mais humanista e cidadã, por meio do estímulo à construção de uma atitude investigativa do educando em relação à realidade social.

### **Considerações finais**

Há, no seio das ciências sociais, certos fetiches e algumas crenças persistentes que fazem referência a determinando *ethos* e a um modo de pensar a disciplina, cuja história de idas e vindas no currículo da escola básica deve ser considerada para a manutenção da coerência entre os profissionais.

Se retomamos a história com vistas a criar obstáculos à nossa prática docente, através da exegese de textos acadêmicos e do uso de autores que não têm como foco a formação de estudantes de nível médio, como os acadêmicos serão capacitados para trabalhar com esse nível de ensino?

Não somos os primeiros a nos deparar com essa questão. Muitos antes de nós enfrentaram os mesmos problemas e registraram suas experiências, escreveram textos e participaram de discussões.

É preciso fazer uma sociologia da sociologia no ensino médio e transformar os problemas passíveis de tratamento sociológico, de modo que deixemos de lado autores estrangeiros – que se ocupam apenas da realidade de seus países de origem – e nos encontremos com outros que trabalhem efetivamente com a nossa realidade. Autores como aqueles que referendamos anteriormente, de grande envergadura, que há mais de vinte anos já se ocupam do ensino de

sociologia para o ensino médio, formaram muitos de nós, mas, dado esse culto moderno à sociologia francesa e à sociologia americana, são deixados de lado e tornaram-se detentores de menor *status* e reconhecimento em nosso meio.

É claro que é sempre mais fácil seguir a trilha que já está aberta. Nossos autores brasileiros já são nossos conhecidos. Durante todo o nosso curso de graduação e, mais tarde, na pós-graduação, passamos dias, horas, meses tratando deles e daqueles que os sucederam no interior das diferentes escolas sociológicas. Poucas são as disciplinas que se debruçaram sobre grandes nomes da sociologia brasileira e se detiveram em estudar o pensamento e a contribuição desses sociólogos brasileiros.

O grande desafio que se coloca para nós hoje é abrir um campo de estudos que busque pensar a realidade da disciplina e de nossas escolas a partir de autores brasileiros que, cotejados com os clássicos, podem ensinar novos caminhos e alternativas de superação para problemas nem tão novos assim, mas recorrentes e não adequadamente tratados.

É hora, portanto, de buscar explicações simples para problemas complexos e, nesse sentido, olhar para o modo como os professores da educação básica trabalham a disciplina com um público não especialista, deixando de lado hierarquizações históricas e sem fazer juízos de valor.

Para que uma nova sociologia escolar seja atrativa para os estudantes e legítima no espaço da escola, o professor não pode assumir o papel de ser um “ingênuo rebelde” na prática docente. Ou seja, não deve enveredar para a seara academicista e autoritária – fundada em baluartes canônicos e temíveis – nem para uma falsa ciência, opinativa e desorientada.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. (Ocem, v. 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: 11 nov. 2019.

COLOGNESE, Silvio Antonio. **Entre políticas e avaliações: a pós-graduação em sociologia no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de sociologia? *In*: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). **Sociologia e juventude no ensino médio**: formação, Pibid e outras experiências. Campinas: Pontes, 2013. p. 15-30.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. Sociologia e sociedade: Brasil e Argentina (1954-1984). **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 5-50, 1990.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de sociologia na escola secundária. **Revista Leituras e Imagens**, Florianópolis, p. 67-79, 1995.

MESQUITA FILHO, Alberto. Hipóteses, teorias e teorização. *In*: MESQUITA FILHO, Alberto. **Ensaio sobre filosofia da ciência**. Disponível em: <http://www.ecientificocultural.com/ECC3/cap02.htm>. Acesso em: 21 ago. 2016.

MEUCCI, Simone. Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco (1929-1930). **Cronos**, Natal, v. 8, p. 451-474, 2008.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MEUCCI, Simone. Notas para um balanço crítico da produção recente de livros didáticos de sociologia no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Luiz Fernandes

de (org.). Ensino da sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2013. p. 75-80.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais de sociologia do Brasil. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 121-158, 2001.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações: Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3386/2758>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 251-260, set./dez. 2015. Disponível em: [http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/cs.2015.51.3.02/5044](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/cs.2015.51.3.02/5044). Acesso em: 21 ago. 2019.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965. 246 p.

MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro. Ensino da sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, n. 3, p. 101-127, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.65>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MORAES, Amaury Cesar de. Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejado, ou seria o inverso? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a03.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, dez. 2011.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702003000100001>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MORAES, Amaury Cesar. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez. 2007a.

MORAES, Amaury César. Parecer sobre o ensino de filosofia e sociologia. **Mediações: Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 239-248, jan./jun. 2007b.

MORAES, Amaury Cesar. Sociologia no ensino médio: dimensões pedagógicas e políticas. **Revista de Educação Apeoesp**, São Paulo, n. 20, p. 38-42, 2005.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury César (coord.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 45-62. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. Experiências regionais da institucionalização do ensino e da pesquisa em sociologia: a experiência da UFRGS. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 8., 1997, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: SBS, 1997.

NOGUEIRA, Oracy. A sociologia no Brasil. In: FERRI, Mario; MOTOMOTO, Shozo (org.). **História das Ciências no Brasil**. São Paulo: EPU, 1981. p. 181-234.

PEREIRA, Luiza Helena. A luta dos sociólogos pela obrigatoriedade da sociologia no ensino médio. In: PEREIRA, Luiza Helena; MEIRELLES, Mauro; RAIZER, Leandro (org.). **O ensino da sociologia no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 13-34.

PEREIRA, Luiza Helena. A sociologia no ensino médio: retratos do cotidiano, a escola, o professor e o aluno. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando futuros professores de sociologia. **Mediações: Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 143-157, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2007v12n1p143>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PEREIRA, Luiza Helena. Sociologia no ensino médio: socialização, reprodução ou emancipação. **Percursos**, Florianópolis, v. 13, p. 60-80, 2012.

PIMENTA, Rosângela Duarte. Ensino e pesquisa: do pedágio ao trânsito livre. *In*: RAMALHO, José Rodorval; SOUSA, Rozenval de Almeida e (org.). **Pibid**: memórias de iniciação à docência. Campina Grande: Editora UFCG, 2013. p. 211-222.

RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A importância da disciplina de sociologia para a construção de uma escola de qualidade. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Anpae, 2007.

SANTOS, Mário Bispo dos. O Pibid na área de ciências sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas: as perspectivas pública e cosmopolita. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, n. 3, p. 55-79, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.61>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TOMAZI, Nelson Dacio. Considerações preliminares sobre a institucionalização da sociologia no Paraná. *In*: OLIVEIRA, Márcio de (org.). **As ciências sociais no Paraná**. Curitiba: Prottexto, 2006. v. 1, p. 85-109.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**: livro do professor. São Paulo: Atual, 2007a.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**: livro para o aluno. São Paulo: Atual, 2007b.

TOMAZI, Nelson Dacio *et al.* A institucionalização da sociologia no ensino superior paranaense. **Mediações**: Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 6, n. 2, p. 227-246, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2001v6n2p227>. Acesso em: 21 ago. 2019.

# PARTE II

Formação e organização  
dos sociólogos

# *A título de preâmbulo*

Adelia Miglievich-Ribeiro

Em *Sociólogos e sociologia: história das suas entidades no Brasil e no mundo*, Lejeune Mato Grosso de Carvalho e Sergio Sanandaj Mattos (2005)<sup>1</sup> nararam que, no Brasil, os sociólogos contam com entidades sindicais, civis e acadêmicas, as quais apresentam um perfil institucional e trajetórias diferentes, mas guardam entre si uma certa intercomplementaridade no sentido de buscarem uma dinamização, um entrosamento, um convívio entre os sociólogos em fóruns, seminários, congressos, além de fomentarem e difundirem ações, estudos e pesquisas em torno das problemáticas da sociedade.

Os autores recordam a fundação, em 4 de julho de 1934, da Sociedade de Sociologia de São Paulo, posteriormente transformada em Sociedade Brasileira de Sociologia. Rememoram a criação, em 21 de maio de 1965, na cidade de Porto Alegre, da Associação Gaúcha dos Sociólogos. Referem-se ainda à inauguração, em 27 de outubro de 1967, na cidade de Belo Horizonte, da Sociedade Mineira de Sociologia. No Pará, em 30 de dezembro de 1970, relembram a Associação Regional dos Sociólogos que, posteriormente, daria lugar ao sindicato estadual. Remontam à Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (Asesp), a mais antiga entidade de sociólogos com vida contínua existente no país, aberta em 10 de agosto de 1971. Citam, também, o nascimento, em 1972, da Sociedade Catarinense de Sociologia; em 1975, da Associação dos Sociólogos do Estado do Rio de

---

1 Fonte de consulta sobre toda a história das organizações dos sociólogos anterior a 2005 (data de ingresso de um dos organizadores deste livro na presidência da FNSB).

Janeiro, transformada, em 1984, em Associação Profissional (Apserj); em 1976, da Associação dos Sociólogos do Estado do Ceará; em 1977, da Associação dos Sociólogos do Paraná, posteriormente transformada em sindicato estadual. A partir de 1985, começam a aparecer no Brasil os primeiros sindicatos estaduais de sociólogos.

Acerca da Associação dos Sociólogos do Brasil (ASB), sua fundação se deu em 10 de novembro de 1977, em pleno processo de reabertura política do país, durante a reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) com o objetivo precípua de unificar a categoria dos sociólogos em plano nacional e lutar pelo reconhecimento da profissão. A ASB desempenhou efetivo papel na articulação das associações estaduais para a conquista do reconhecimento da profissão, através da lei 6.888/80, em que pese a exclusão do licenciado em ciências sociais desta conquista, o que é alvo, até hoje, de severas críticas.

A ASB deu lugar, em 1986, à Comissão Pró-Federação Nacional dos Sociólogos, de caráter sindical. Em 27 de maio de 1988, em Salvador, Bahia, durante o VI Congresso Nacional dos Sociólogos, foi, então, fundada a Federação Nacional dos Sociólogos, cuja sigla foi alterada para FNSB (com ênfase em Brasil) em 1999.

Compuseram as diretorias da FNSB<sup>2</sup>:

**1ª gestão – Provisória (1988-1989):** Manoel Aires de Moura (PE); Myriam Costa de Oliveira (MG); Edna Cecília Amaral (MG); Tarcísio Ursini Krettli (MG); Ozéas Gomes Laranjeiras (RJ); Antonio de Ponte Jardim (RJ); Mauro Petersem Domingues (RJ).

**2ª gestão – Provisória (1989-1990):** Mauro Petersem Domingues (RJ); Myriam Costa de Oliveira (MG); Edna Cecília Amaral (MG); Tarcísio Ursini Krettli (MG); Ozéas Gomes Laranjeiras (RJ) e Antonio de Ponte Jardim (RJ).

---

2 Todos os dados referentes à composição das diretorias foram consultados em Carvalho e Attos (2005).

Para as regionais da FNSB, foram indicadas as seguintes diretoras: Regional Sul: Maria Odette de Pauli Bettega (PR, titular) e Zélia de Oliveira Passos (PR, suplente). Regional Norte: Rosalinda Sallete D Ávila (PA).

3ª gestão (1990-1992): Rosângela Novaes Lima (PA, presidente); Rosalinda Salete Dávila (PA, vice-presidente); Eunice Léia de Moraes (PA, secretária); Reginalda Nazaré Silva Patrício (PA, tesoureira).

Diretorias regionais:

Norte: Maria do Socorro Silva Meneses (titular) e Márcia Otero de Almeida (suplente); Nordeste: Eveline Borges Samary (PE, titular) e Maria das Graças Bezerra Teixeira (RN, suplente); Sudeste: Edna Cecília do Amaral (MG, titular) e Luciano Prates Junqueira (SP, suplente); Sul: Zélia de Oliveira Passos (PR, titular) e Walter Lopes (SC, suplente).

**4ª gestão (1992-1996):** José João de Oliveira (PR), Antônio Carlos Boa Nova (SP); Cláudio Fernando Fagundes Cassas (SP, secretário-geral); Elizabeth Maria Henderix (PR, tesoureira).

**5ª gestão (1996-1999):** Lejeune Mirhan (MT e SP, presidente); Maria Luiza Oliveira da Silva (BA, vice-presidente); Acácia Batista Dias (BA, secretária-geral); José Carlos Costa Hashimoto (SP, tesoureiro-geral); Alcione Prá (PR, diretor na Região Sul); Enide Diva Marx Bockes (RS, diretora suplente na Região Sul); Maria Regina Maneschky Faria Sampaio (PA, diretora na Região Norte); Altair Jacinta da Silva (PA, diretora suplente na Região Norte); José Carlos Lima Góes (BA, diretor na Região Nordeste); José Batista da Silva (BA, diretor suplente na Região Nordeste); Ângela Maria Martins (SP, diretora na Região Sudeste); Edna Cecília do Amaral (MG, diretora suplente na Região Sudeste).

**6ª gestão (1999-2002):**– Lejeune Mirhan (MT e SP, presidente); Alcione Prá (PR, vice-presidente); Rodrigo Rossi Horochovsky (PR, primeiro

secretário); Adauto Durigan (SP, segundo secretário); José Carlos Costa Hashimoto (SP, primeiro tesoureiro); Francisco Araújo (SP, segundo tesoureiro). Diretoria Plena: diretor para Assuntos Legislativos (a ser indicado pelo CD); Néelson Tomazi (PR, diretor para Assuntos de Sociologia no Ensino Médio); Paulo Roberto Martins (SP, diretor de Relações Internacionais); Sandra Giraldelli (SP, diretora de Relações com Cursos de Graduação em Ciências Sociais); Joviniano Soares de Carvalho Neto (BA, diretor de Relações Institucionais); diretor de Relações Intersindicais (a ser indicado pelo CD). Região Norte: Aracy de Pinho Tavares (PA, vice-presidente); Kátia Tork (AP, suplente). Região Nordeste I: Maria Luiza Oliveira da Silva (BA, vice-presidente); Marfisa Cysneros de Barros (PE, suplente). Região Nordeste II: Alderico José Santos Almeida (MA, vice-presidente); Risalva Araújo Lima (PI, suplente). Região Sul: Gilmar Cardoso dos Santos (RS, vice-presidente); Antônio Genacir Slompo (PR, suplente). Região Centro-Oeste: Paulo Augusto Mário Izaac (MT, vice-presidente); Ivany Câmara Neiva (DF, suplente). Região Sudeste: Gabriela Machado-Guimarães (RJ, vice-presidente); Adelia Maria Miglievich Ribeiro (RJ, suplente). Conselho fiscal: Márcia Regina Viotto (SP, titular); Valério Igor P. Victorino (SP, titular); José Batista da Silva (BA, titular); Sílvia Maria do Espírito Santo (SP, suplente); Altair Jacinta da Silva (PA, suplente) e um nome a ser indicado pelo CD. Comissão de Ética: Sílvia Konrad (RS); Maria das Neves (PE) e Maria Yvonne de Almeida Lírio (BA).

**7ª gestão (2002-2005):** Executiva Nacional: Antonio Ides do Prado (RS, presidente); Alcione Pra (PR, vice-presidente); Lejeune Mirhan (MT e SP, primeiro secretário); Adelia Maria Miglievich Ribeiro (RJ, segunda secretária); Léia Mara de Souza Ortiz (RS, primeira tesoureira); Rodrigo Rossi Horochovsky (PR, segundo tesoureiro). Diretoria Plena: Sônia Ferreira Jobim de Carvalho (RJ, diretora para Assuntos Legislativos); Elisabeth Fonseca Guimarães (MG, diretora para Assuntos de Sociologia no Ensino Médio); Paulo Roberto Martins (SP, diretor de Relações Internacionais); Luiza Helena Pereira (RS, diretora de Relações com Cursos de Graduação em Ciências Sociais); Anayansi Correa Brenes (MG, diretora de

Relações Institucionais); Sueli Maria Drago Pinho (PA, diretora de Relações Intersindicais). Região Norte: Dilma Mendonça Vinagre (PA, vice-presidente); Elizário Coelho Bezerra (AP, suplente). Região Nordeste I: Mauro Garcia (CE, vice-presidente); Eveline Antunes de Oliveira (AL, suplente). Região Nordeste II: Alderico José Santos Almeida (MA, vice-presidente); Raimundo Nonato Uchôa (PI, suplente). Região Sul: Salvatore Santagada (RS, vice-presidente); Vladimir França (PR, suplente). Região Centro-Oeste: Paulo Augusto Mário Izaac (MT, vice-presidente); Naldson Ramos da Costa (MT, suplente). Região Sudeste: Vânia Morales Sierra (RJ, vice-presidente); Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco (SP, suplente). Conselho fiscal: Francisco Araújo (MA, titular); José Carlos Costa Hashimoto (PR, titular); Eloína do Rocio de Lima Padilha (PR, titular); Genacir Slompo (PR, suplente); Heloíse Maria de Riquet Correia (CE, suplente) e Roberto Luiz de Araújo Lima (PB, suplente). Comissão de ética da FNSB: Tânia Elias Magno da Silva (SE, titular); Sandra Giraldelli (SP, titular); Doraci Lopes (SP, titular); Ricardo Costa de Oliveira (PR, suplente); Elias Lins Guimarães (BA, suplente) e Helenita Marzal (PR, suplente). Delegados confederativos: Alcione Pra (PR, titular); Gilmar Cardoso (RS, titular); Augusto Marcos Fagundes Oliveira (BA, suplente) e Rodrigo Rossi Horochovsky (PR, suplente).

# *Organizações de sociólogos*

Manoel Matias Filho

## **Federação Nacional dos Sociólogos**

Organização de segundo grau dos sindicatos de sociólogos do Brasil. Sua sede administrativa é móvel, de acordo com o domicílio de cada presidente eleito. A receita se baseia, principalmente, em anuidade dos sindicatos. Durante 26 anos (1989 a 2015), teve CNPJ 26.229.666/0001-00 e Registro Civil das Pessoas Jurídicas no Cartório Jero Oliva, de Belo Horizonte.

### **Breve histórico**

A Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) foi criada por decisão do VII Congresso Nacional dos Sociólogos, realizado em 1988, na cidade de Salvador/BA, sucedendo a antiga Associação de Sociólogos do Brasil (ASB). A oficialização se deu com o registro lavrado no cartório especializado da comarca de Belo Horizonte, em 19 de julho de 1989.

Até ser registrada, a FNS contou com duas diretorias provisórias. Com a oficialização, sua primeira presidente foi Rosângela Novaes Lima, do Pará. O segundo mandato coube a José João de Oliveira Paes, do Paraná. O terceiro e o quarto mandados couberam a Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho. Entretanto, somente a primeira dessas várias diretorias foi efetivamente levada a registro.

No XII Congresso Nacional dos Sociólogos, realizado em 2002, por obra da diretoria que se retirava, houve uma proposta de mudança para outro nome e outra sigla. A entidade chegou a ser chamada informalmente de Federação Nacional dos Sociólogos-Brasil (FNSB) por um breve período. Em Curitiba, assumiu a presidência o sociólogo Antônio Ides Antunes do Prado, do Rio Grande do Sul, e a assembleia ali instalada designou a capital do Pará para sediar o Congresso seguinte.

Dessa maneira, em novembro de 2005, na cidade de Belém, foi renovada a diretoria executiva da Federação, com 24 cargos ocupados por pessoas ligadas aos sindicatos. Foi eleita para a presidência a socióloga Dilma Mendonça Vinagre. Na oportunidade, cumprindo a tradição de percorrer as diversas regiões geográficas, ficou definida a cidade de Natal para sede do Congresso posterior a esse.

A diretoria eleita teve como principal desafio gerir uma entidade com problemas de ordem institucional, legal, fiscal, contábil e financeira. Dilma Mendonça Vinagre conseguiu promover mudanças que eram há certo tempo reclamadas. Inicialmente, ela deu aos sindicatos ciência de todas as dificuldades e os convocou para participarem ativamente de sua administração.

Superando em três anos uma parte dos problemas encontrados, a diretoria organizou e realizou, em abril de 2008, na capital do Rio Grande do Norte, o XIV Congresso Nacional dos Sociólogos. Esse evento foi divulgado pela imprensa escrita, falada e televisionada e foi registrado em vídeo e reproduzido em DVDs.

Paralelamente, ao XIV Congresso Nacional dos Sociólogos, ocorreram o VII Encontro Nacional dos Cursos de Ciências Sociais e o I Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais. O congresso potiguar durou cinco dias (de segunda a sexta-feira) e contou com a participação de estudiosos da questão profissional e de quase todos os sindicatos e associações profissionais em funcionamento. Distribuídos por vinte mesas, foram debatidos com amplitude a identidade e o campo de atuação dos cientistas sociais no país.

Em sessões que aconteceram na UFRN (no auditório e nas amplas salas de reuniões da Reitoria), foram eleitos os dirigentes para o mandato 2008-2011, liderados pelo sociólogo Manoel Matias. Imediatamente, foi decidida

a reforma do estatuto da entidade, homologado o código de conduta ética da categoria e autorizada a criação da tabela referencial de honorários profissionais do sociólogo. Também ficou definida a data de comemoração nacional dos sociólogos (10 de dezembro) e foi assinado o anteprojeto de criação do Conselho Federal de Sociologia.

Seguindo a tradição de percorrer as diversas regiões geográficas, foi definida como sede do congresso seguinte a capital do Rio Grande do Sul. Preparado pela comissão organizadora nacional e pela comissão organizadora estadual, o evento foi produzido em abril de 2011, no Partenon, nas dependências da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da PUC/RS.

Com apoio do SinSociólogos e da Cooperativa dos Sociólogos Solidários (Coopssol), o XV Congresso Nacional dos Sociólogos teve grande participação de público, interessado também no VIII Encontro Nacional dos Cursos de Ciências Sociais e no I Simpósio de Experiências em Educação Tutorial, criado para promover maior engajamento dos estudantes nos assuntos da Federação.

Dentro das sessões deliberativas da instituição, em Porto Alegre, foi eleito Ricardo Antunes de Abreu para presidir a entidade de 2011 a 2014 e a cidade de São Paulo foi escolhida para sediar o congresso subsequente. Enfrentando obstáculos de toda natureza, notadamente de oposição no seu estado, Antunes de Abreu conseguiu ampliar a presença dos sociólogos no campo assistencial, aberto pelo I Congresso Regional dos Sociólogos.

Desde o ano de 2005, por três gestões, a maioria dos diretores eleitos defendeu a refundação da entidade, por problemas intransponíveis de natureza formal. Esse esforço era dito como desnecessário por quem fazia oposição e era visto com ceticismo por quem se encontrava ausente do debate. Por sorte, as decisões e as normas internas eram acatadas por consenso, mitigando a regularidade estrita.

Em fins de 2014, porém, os sindicatos estaduais reunidos na capital fluminense decidiram promover a refundação da sua entidade de segundo grau. Dessa maneira, em julho de 2015, na cidade do Rio de Janeiro, os dirigentes estaduais subscreveram a mudança e elegeram Nilton Soares de Souza para capitanear a mudança e a organização, dali até 2018.

O sistema associativo e sindical dos sociólogos viveu, enfim, ao longo de trinta anos, momentos de maior ou menor engajamento. A entidade nacional sempre refletiu as limitações orçamentárias da entidade estadual, e esta, a insegurança econômica de seus filiados com problemas de afirmação profissional.

## RELATÓRIO DE UMA DÉCADA

### Gestão 2005-2008

Dirigentes: Dilma Mendonça Vinagre (PA, presidente), Manoel Matias Filho (RN, secretário), Antônio Ides Antunes do Prado (RS, tesoureiro), Lourenço Teixeira Cardoso (MG), Raimundo Nonato Uchoa Araújo (PI), Mário Sérgio dos Santos Nascimento (PA), Maria Zilmar Moura da Rocha Rebouças (RN), Paulo Sérgio Oliveira de Araújo (RN), Emanuel Nazareno Cadó (RN), Ruth Ignácio (RS), Sueli Maria Drago Pinho (PA), Raimundo Nonato do Rosário (PA). Conselheiros e suplentes: Oscarina Novais da Silva (*in memoriam*) (PA), Marcelino de Oliveira Fonteneles (PI), Léia Mara de Souza Ortiz (RS), Maria de Fátima Antas Costa (RN), Rizioneide Souza Amorim (RN), Ariamélia Bandeira Cruz Feitosa (RN). Titulares e suplentes do Comitê de Ética: Wendell Fischer Teixeira Assis (MG), Olga Jatene (PA), Francisco de Oliveira Barros Júnior (PI), Sheila Galvão de Moraes (RN), Mabele Conceição Dutra Bezerra (RN), Jurema Maria da Silva Rebouças (RN). Delegados e suplentes na CNPL: Antônio Ides Antunes do Prado (RS), Flávio Danilo Torre (MG), Maria Zilmar Moura da Rocha Rebouças (RN), Fernando Antônio Camargo Vaz (MG).

Ações do período: Realização do XIII Congresso Nacional dos Sociólogos e do VI Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais, na cidade de Belém. Reuniões regulares da diretoria através da Internet. Levantamento da situação legal, fiscal, contábil e financeira da entidade. Notificação para entrega de atas e documentos anteriores a 2005. Reconstrução da lista nacional de sociólogos. Construção da *home page* institucional da entidade ([www.fns-brasil.org](http://www.fns-brasil.org)). Formação de grupo de comunicação envolvendo as prioridades estabelecidas pela diretoria. Elaboração e apresentação ao

governo de projeto de lei federal para criação dos conselhos de Sociologia no país. Participação em audiência na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Encontros com autoridades do governo federal. Realização de três Encontros Regionais de Ensino da Sociologia. Oferecimento de quatro oficinas no 2º Fórum Social Brasileiro, sobre a profissão e a organização dos sociólogos. Socialização das informações sobre a função e os negócios da entidade. Apoio e assessoria para reativação de sindicatos estaduais e constituição de novas entidades representativas. Reuniões presenciais visando à criação de nova pessoa jurídica para representação da classe. Incentivo à criação de cooperativas e associações de sociólogos voltadas para sua inserção profissional. Campanha de valorização das instituições e conhecimento de leis e normas ligadas à categoria. Campanha em favor do Conselho Federal de Sociologia e de seus regionais. Maior interação com instituições de outros cientistas sociais e com a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Promoção e realização do XIV Congresso Nacional dos Sociólogos, do VII Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais e do I Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais.

### **Encontros regionais**

Buscando acelerar a implementação da Sociologia como disciplina obrigatória nas escolas do ensino médio, o Sindicato dos Antropólogos, Sociólogos e Cientistas Políticos do Rio Grande do Norte promoveu, em outubro de 2006, na cidade do Natal, o I Encontro Regional de Profissionais do Ensino da Sociologia, com apoio da Federação Nacional dos Sociólogos. Entre os numerosos palestrantes e convidados especiais que estiveram presentes ao evento, o secretário estadual de Educação, prof. Hudson Brandão de Araújo, assegurou que a disciplina estaria presente em todas as escolas públicas estaduais ainda no seu comando da pasta, vindo a cumprir parcialmente sua promessa. Com o mesmo propósito, o SinSociólogos/RS e Angracs promoveram, em dezembro de 2006, na capital gaúcha, o I Encontro Regional Sul de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio – Educação para cidadania: desafios das Ciências Sociais no ensino médio (2007),

com apoio da Federação Nacional e das diversas organizações profissionais e de ensino da área.

### **Gestão 2008-2011**

Dirigentes: Manoel Matias Filho (RN, presidente), Dilma Mendonça Vinagre (PA, secretária), Gilmar Norberto Basso (RS, tesoureiro), Emanuel Nazareno Cadó (RN), Dário Azevedo dos Santos (PA), Alderico José Santos Almeida (MA), Alexandre Fernandes Corrêa (MA), Rivaneide Batista Nogueira (PE), Ricardo Antunes de Abreu (SP), André Augusto Costa Zocrato (MG). Conselheiros fiscais: Paula Renata Cairo do Rego (PB), Aracely Xavier da Cruz (RN), Daniele Maria de Almeida Moura (RN). Conselheiro de ética: Francisco Zacarias Vinagre da Silva (PA), Daniel Gouveia de Mello Martins (MG), David Rogge Coelho dos Reis (PE), Elbi Henrique Ferreira de Lima (RN), Jane Fernandes de Medeiros (RN). Representantes na CNPL: Antonio Ides Antunes do Prado (titular, RS), Maria Zilmar Moura da Rocha Rebouças (suplente, RN). Ouvidor geral: Raimundo Nonato Uchoa Araújo (PI). Delegados estaduais: Gilmar Trindade dos Santos (DF), Khelson Cruz de Oliveira (GO), Mauro Cesar Souza (MT), Charles Cunha Menezes (RO), Josina Maria Pontes Ribeiro de Alcântara (AC), Rose Souza e Silva (RR), Carlos André da Silva Souto (AP), Tânia Elias Magno da Silva (SE), Tatiane Santos Valasques (BA), Albeniz de Souza Junior (ES), Sílvia Mara Pereira (MG), Vanessa Moreira Cordeiro (PR), Manuela de Souza Diamico (SC).

Endereço: Rua Paulo Barros de Góis, 1890, sala 1.001, Lagoa Nova, CEP 59064-460, Natal/RN. Telefone: (84) 99611-9669. *Home page*: [www.fns-brasil.org](http://www.fns-brasil.org). Caixa postal eletrônica: [fns-brasil@hotmail.com](mailto:fns-brasil@hotmail.com). Grupos de discussão: [fns-estados@grupos.com.br](mailto:fns-estados@grupos.com.br), [fns-diretoria@grupos.com.br](mailto:fns-diretoria@grupos.com.br), [fns-fiscal@grupos.com.br](mailto:fns-fiscal@grupos.com.br), [fns-etica@grupos.com.br](mailto:fns-etica@grupos.com.br), [fns-delegacias@grupos.com.br](mailto:fns-delegacias@grupos.com.br).

Ações do período: Montagem e realização do XIV Congresso Nacional dos Sociólogos, do VII Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais e do I Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais, na cidade do

Natal, organizado pelo Sindicato dos Antropólogos, Sociólogos e Cientistas Políticos do Rio Grande do Norte (Sapiens). Aprovação de novo Estatuto da FNS. Moção de censura a antigo presidente da FNS e homologação do Código de Conduta Ética dos Sociólogos. Instituição do Dia Nacional do Sociólogo como 10 de dezembro de cada ano. Votação e aprovação do anteprojeto de criação do Conselho Federal de Sociologia (CFS). Novamente, proposta a refundação da entidade federativa, adiada com a formação de comitê para debater a matéria. Plano elaborado e apresentado à Confederação Nacional dos Profissionais Liberais (CNPL) buscou recursos para a regularização total da rede sindical dos sociólogos. Contratação de profissional contador. Entrega de declarações novas à Receita Federal. Busca e localização de antigo responsável tributário da entidade. Instituição do calendário de reuniões para os grupos de discussão (diretoria, conselhos de ética e fiscal, delegacias e interessados, fórum do ensino médio, dirigentes estaduais), às segundas-feiras, das 21 às 22 horas. Promoção de reuniões presenciais deliberativas em Brasília e Natal. Apresentação do anteprojeto de CFS ao Ministério de Trabalho e na Casa Civil, em Brasília. Reuniões com equipe técnica da Casa Civil. Remodelação e aprovação do anteprojeto de criação do Conselho Federal de Sociologia, com ampliação do escopo. Apresentação do novo anteprojeto na Casa Civil. Conversa pessoal de diretores com o presidente Lula, no Pará, sobre o CFS. Ofício a todos os senadores em prol da inclusão das disciplinas de sociologia e filosofia no ensino médio. Participação na sessão de assinatura dessa lei no Palácio do Planalto. Ofício a todas as secretarias estaduais de educação, pela celeridade na implantação da disciplina nas escolas. Ofício a todos os conselhos estaduais de educação para confiarem “a referida docência aos licenciados em ciências sociais”. Disponibilização de um *kit* para utilização dos sindicatos estaduais com nove diferentes modelos de ofício a autoridades e estabelecimentos públicos e privados. Pedido e consecução de indicação de parlamentar ao ministro da Educação, recomendando a exclusividade de sociólogos e cientistas sociais no ensino da matéria. Elaboração e aprovação do anteprojeto de lei para alteração da LDB, a fim de reservar o ensino da sociologia aos cientistas sociais (*lato sensu*). Reuniões com deputados federais

pelo patrocínio do projeto. Acompanhamento da tramitação de projetos. Convencimento à modificação de parecer em comissão parlamentar, contrário à exclusividade do ensino. Intervenção contrária a projetos de lei desfavoráveis à categoria. Intervenção e acompanhamento da tramitação de projetos de lei favoráveis à categoria. Elaboração e aprovação de anteprojetos de lei para garantir atribuições ao sociólogo no mercado de trabalho. Reuniões com deputados federais visando ao patrocínio de projetos de lei na Câmara. Reuniões com senadores visando ao patrocínio de projetos de lei no Senado Federal. Definição e aprovação das cinco áreas prioritárias de atuação dos sociólogos: educação, meio ambiente, saúde pública, segurança pública e assistência social. Ofício-circular a todas as instituições que organizam concursos públicos no país, informando as competências do sociólogo e solicitando abertura de vagas. Mapeamento e envio de ofício-circular a fundações federais, autarquias federais e empresas públicas ou mistas federais, solicitando abertura de vagas para sociólogos. Ofício com pedido de retificação de editais que confundiam a formação acadêmica na área. Divulgação de concursos e processos seletivos com oportunidade para sociólogos e cientistas sociais. Proposição de emenda legislativa a projeto de lei do Senado para definir os profissionais da área de saúde. Discurso (transmitido ao vivo) do então diretor financeiro Gilmar Norberto Basso no Conselho Nacional de Saúde pela abertura de vagas para sociólogos no Sistema Nacional de Saúde. Proposição e participação em audiência pública da Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional do Senado sobre o tema “Mudanças Climáticas e a Questão Ambiental no Brasil”. Reunião de diretores com o ministro do Desenvolvimento Social, pela abertura de vagas no Sistema Nacional de Assistência Social. Efetiva parceria com a Federação Nacional dos Assistentes Sociais e com a Federação Nacional dos Psicólogos. Aprovação e criação dos congressos regionais de sociologia, a se intercalarem com o congresso nacional. Maior interação com instituições de outros cientistas sociais. Encontro com diretores da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na UnB, Distrito Federal. Reformulação do sítio oficial da instituição ([www.fns-brasil.org](http://www.fns-brasil.org)), com disponibilização de uma *home page* interna para cada sindicato. Franco apoio à reabertura e à

criação de associações profissionais e sindicatos estaduais, entre eles o Sindicato de Pernambucano. Comemoração do Dia Nacional do Sociólogo na Câmara dos Vereadores de Recife. Visita solene à filha e à Casa-Museu de Gilberto Freire. Formatação da tabela de honorários profissionais do sociólogo, a cargo do ex-diretor Paulo César Araújo, para apresentação e votação no congresso de Porto Alegre. Com apoio logístico do SinSociólogos, realização do XV Congresso Nacional dos Sociólogos, do VIII Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais (organizado pela professora Luiza Helena Pereira) e do I Simpósio de Experiências em Educação Tutorial, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da PUC/RS, na capital gaúcha.

### **Congresso regional**

Criado para se intercalar com o Congresso Nacional dos Sociólogos, realizou-se de 23 a 25 de setembro de 2009 o I Congresso Regional dos Sociólogos, na UFMG da Pampulha, com apoio logístico da novíça associação MQSS-MG. Em paralelo a ele, realizou-se também o Encontro Regional dos Cursos de Ciências Sociais. Por anterior deliberação da categoria, a assistência social tornou-se uma das cinco áreas preferenciais de atuação dos sociólogos (as outras quatro são segurança pública, saúde pública, meio ambiente e educação). Neste sentido, o evento geral se intitulou “Chaves da sociologia para a assistência social” e visou à interação dos sociólogos com os assistentes sociais, principalmente ocupantes de cargos públicos nos três níveis de governo.

Em sua fase de preparação, os diretores foram recebidos em Brasília pelo ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Patrus Ananias, que, como homenageado especial, prestigiou o evento dos sociólogos na capital do seu estado. Em dezembro de 2009, a FNS recebeu convite do Conselho Nacional de Assistência Social para participar ativamente da VII Conferência Nacional de Saúde e da Reunião Ampliada e Descentralizada do CNAS, junto de assistentes sociais e psicólogos. Em outubro de 2010, com forte apoio do ministério, colaborou na organização dos cinco Encontros Regionais dos Trabalhadores da Assistência Social e dos dois Encontros Nacionais dos Trabalhadores da Assistência Social. Como

resultado da investida, os sociólogos passaram a integrar o estrito rol de profissionais do Sistema Único de Assistência Social, para onde se ampliou seu campo de atuação.

### **Gestão 2011-2014**

Dirigentes: Ricardo Antunes de Abreu (SP, presidente), Luiz Felipe Persson (RS, tesoureiro), Adirleide Greice Carmo de Souza (AP, secretária geral), Raimundo Nonato Uchoa Araújo (PI, ouvidor), Rafael Dantas Dias (AP, diretor de assessoramento sindical), Alexandre Fernandes Corrêa (MA, diretor de comunicação institucional), Rose Souza e Silva (RR, diretora de inserção e desenvolvimento profissionais), Edson Ricardo Andrade de Souza (PA, diretor de atuação profissional em sociologia para o ensino médio), Tânia Elias Magno da Silva (SE, diretora de atuação profissional em sociologia para o ensino superior), Luciana Bolognini Ferreira Machado (SP, diretor de atuação profissional de sociólogos no Suas), Eliane Saboia Pascoal (SP, diretora de inserção do sociólogo na saúde), Fernando Farias Valentin (CE, diretor de relações midiáticas).

Contato: r.adabreu@gmail.com. Grupo nacional de discussão: “Associação Virtual dos Sociólogos – Aviso” (<https://groups.google.com/group/avisoc?hl=pt-BR>), Sítio: <https://sites.google.com/site/federacaonacionaldossociologos/home/nota-fns---processo-eleitoral>.

Ações do período: Elaboração e divulgação de Nota Técnica sobre a inserção do sociólogo na saúde. Criação de grupo no Facebook para divulgação sobre inserção do sociólogo na saúde, congressos, palestras, seminários e publicações. Artigo na revista da Editora Escala, *Sociologia* nº 47, com o tema “Saúde: uma compreensão sócio-histórica”. Distribuição e divulgação da Nota Técnica sobre a inserção do sociólogo na saúde para Júlia Roland (prefeitura municipal de Toronto, Canadá, e Mobilização Social da Saúde), Alexandre Padilha (ex-ministro da Saúde), Maria do Socorro de Souza (presidente do Conselho Nacional de Saúde), Mozart Sales (secretário de Gestão

da Educação e Trabalho na Saúde, mentor do Programa Mais Médicos) e Odorico Monteiro (especialista da Fiocruz, professor doutor da Universidade Federal do CE e coordenador do programa Mais Médicos no CE). Elaboração e divulgação de Nota Técnica sobre a inserção do sociólogo na Assistência Social (Suas). Participação nas conferências, nos encontros e/ou seminários na área da assistência social. Participação na elaboração da Resolução nº 17 (CNAS/MDS), em junho de 2012, que insere o sociólogo no Sistema Único de Assistência Social (gestão e planejamento do Suas). Criação de *fanpage* “sociólogos no Suas”. Garantia de desenvolvimento de trabalhos para os sociólogos no Sistema de Vigilância Socioassistencial do Suas. Consolidação de modelos de ofícios (legislativo, serviço público e Suas) que foram encaminhados para câmaras municipais, assembleias legislativas, institutos de pesquisas, ONGs, governos dos estados, governos municipais e outros. Encaminhamento de ofícios específicos para INSS, Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e Tribunal de Justiça (varas da infância e juventude). Auxílio na criação e organização dos sindicatos e associações dos sociólogos nos estados do Ceará, Acre, Pará (Santarém), Brasília, Goiás, Roraima e Rondônia. Participação no Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), em setembro de 2013. Participação no Erecs- Nordeste, em maio de 2014. Participação no II Ciclo de Debates de Ciências Sociais (formação e atuação profissional da Universidade Estadual do Ceará), de 5 a 9 de maio de 2014. Participação em entrevista na TVPUCSP sobre desafio da profissão de sociólogo, em novembro de 2013. Participação em audiência pública na Câmara Federal sobre a criação do Conselho Federal de Sociologia/Ciências Sociais (elaboração de abaixo-assinado/lista de apoio). Criação da *fanpage* (com 22 notas sobre legislação e relatórios de atividades da FNS) e do novo *e-mail* oficial da Federação. Criação da *fanpage* da “Associação Virtual dos Sociólogo – Aviso”. Reuniões na Casa Civil com o deputado Sebastião Bala Rocha e o Ramo 14 da CUT para debater a criação do Conselho Federal de Sociologia/Ciências Sociais. Encaminhamento de ofícios para a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara Federal (CCJC) e ações visando a aprovação do PL 1.446/2011 (garantia do ensino de sociologia para os licenciados em sociologia/ciências sociais).

Elaboração e divulgação de nota sobre os requisitos para a contratação de sociólogo via concursos públicos e iniciativa privada. Elaboração e divulgação de nota sobre o piso nacional unificado do sociólogo. Acompanhamento de debates e discussões em grupos de debates no Facebook sobre a profissão (Conselho Federal de Sociologia e Mercado de trabalho para os cientistas sociais). Participação no processo de reativação do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (Sinsesp).

### **Sindicatos estaduais**

- Sindicato dos Sociólogos do Acre
- Sindicato dos Sociólogos do Amapá
- Sindicato dos Sociólogos do Amazonas
- Sindicato dos Sociólogos do Estado do Pará
- Sindicato dos Sociólogos do Oeste do Pará
- Sindicato dos Sociólogos do Estado do Maranhão
- Sindicato dos Sociólogos do Estado do Piauí
- Sindicato dos Antropólogos, Sociólogos e Cientistas Políticos do Rio Grande do Norte
- Sindicato dos Sociólogos de Pernambuco
- Sindicato dos Sociólogos do Estado da Bahia
- Sindicato dos Sociólogos de Minas Gerais
- Sindicato dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro
- Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo
- Sindicato dos Sociólogos do Paraná
- Sindicato dos Sociólogos do Rio Grande do Sul

### **Associações profissionais**

- Associação dos Sociólogos da Paraíba
- Associação dos Sociólogos de Sergipe
- Associação dos Sociólogos do Estado da Bahia
- Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro

- Associação Movimento pela Questão Sindical dos Sociólogos em Minas Gerais

Com atividades suspensas ou interrompidas:

- Associação dos Cientistas Sociais do Estado do Amazonas
- Associação dos Sociólogos de Pernambuco
- Associação de Cientistas Sociais do Estado do Espírito Santo
- Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo
- Associação dos Sociólogos do Estado de Santa Catarina

**Associações brasileiras**

- Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS)  
<http://www.sbsociologia.com.br/>
- Associação Brasileira de Antropologia (ABA)  
<http://www.abant.org.br/>
- Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP)  
<http://www.cienciapolitica.org.br>
- Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs)  
<http://www.anpocs.org.br/portal/>

**Associações internacionais**

- Associação Latino-Americana de Sociologia  
Asociación Latinoamericana de Sociología (Alas)  
<http://sociologia-alas.org/>
- Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais  
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso)  
<http://www.clacso.org.ar/>
- International Sociological Association (ISA)  
<http://www.isa-sociology.org/>
- Sociologists Without Borders  
<http://www.sociologistswithoutborders.org/>

## Cooperativismo entre sociólogos

A Cooperativa de Sociólogos Solidários (Coopssol Brasil) é um empreendimento de trabalho associado, multidisciplinar, organizado por profissionais com experiência no conhecimento técnico-científico. Baseada na economia solidária, a cooperativa projeta sua ação fundamentalmente no campo do desenvolvimento social e sustentável, gerando novas formas de participação na sociedade e no mercado.

Sediada em Porto Alegre, tem por público-alvo: administração pública direta e indireta, empresas mistas e privadas; agências de comunicação e *marketing*; empreendimentos solidários e cooperativos; instituições de ensino; entidades sindicais; partidos políticos, candidatos e assessores; organizações sociais e terceiro setor; movimentos sociais; outros interessados.

Entre os serviços que ela oferece estão a consultoria de projetos: planejamento, elaboração e implementação de projetos sociais em diferentes áreas temáticas; a gestão social: elaboração e execução de programas de formação com conteúdos relacionados à responsabilidade socioambiental; os planos de desenvolvimento: apoio, formulação e avaliação de planos de desenvolvimento urbano e ambiental; os planos diretores e de investimento municipal com participação de diferentes setores. Também realiza Estudos de Impacto Socioambiental (EIS) e Relatórios de Impacto Ambiental (Rima); capacitação e formação: desenvolvimento de cursos para formação de profissionais de diversas áreas e entidades; assessoria política: assessoramento de campanhas eleitorais de candidatos a cargos do governo e associações de classe; e pesquisa social: análise e interpretação de realidades concretas e grupos focais por meio de técnicas e metodologias em pesquisa *survey*, qualitativa, qualitativa, geográfica, eleitoral, de mercado e/ou de opinião.

...

O restante desta obra é composto por documentos que a complementam para evidenciar: a quantidade de organizações de sociólogos e de cursos de graduação e de pós-graduação em sociologia, ciências sociais,

antropologia e ciência política no Brasil; as legislações de âmbito federal que estão em vigor; os projetos de lei apresentados no Congresso Nacional; as proposições feitas pela Federação Nacional dos Sociólogos; as proposições em processo de votação e de encaminhamento; e o projeto de formação de um conselho profissional.

### Referência

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de; MATTOS, Sérgio Sanandaj. **Sociólogos e sociologia**: história das suas entidades no Brasil e no mundo. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005. v. 1.

COOPSSOL. Cooperativa de Sociólogos Solidários. Disponível em: <http://www.coopssol.coop.br>. Acesso em: 29 ago. 2018.

COOPSSOL. Cooperativa de Sociólogos Solidários. Folder. Porto Alegre: [s. n.], [s. d.].

# ANEXO A: Graduação e pós-graduação

## Cursos de graduação em atividade

Instituição	Nome do Curso	Grau	Modalidade
Ufam	Antropologia	Bacharelado	Presencial
UFF	Antropologia	Bacharelado	Presencial
UFMG	Antropologia	Bacharelado	Presencial
Ufopa	Antropologia	Bacharelado	Presencial
UFPB	Antropologia	Bacharelado	Presencial
UFPEL	Antropologia	Bacharelado	Presencial
UFRR	Antropologia	Bacharelado	Presencial
UFSC	Antropologia	Bacharelado	Presencial
Unilab	Antropologia	Bacharelado	Presencial
Univasf	Antropologia	Bacharelado	Presencial
Unila	Antropologia – diversidade cultural latino-americana	Bacharelado	Presencial
Asces	Ciência Política	Bacharelado	Presencial
FAP	Ciência Política	Bacharelado	Presencial
UDF	Ciência Política	Bacharelado	Presencial

(continua)

(continuação)

UFPE	Ciência Política	Bacharelado	Presencial
UFPI	Ciência Política	Bacharelado	Presencial
UNB	Ciência Política	Bacharelado	Presencial
Uninter	Ciência Política	Bacharelado	A distância
Uninter	Ciência Política	Bacharelado	Presencial
Unirio	Ciência Política	Bacharelado	Presencial
Unila	Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina	Bacharelado	Presencial
Ufma	Ciências Humanas – Sociologia	Licenciatura	Presencial
Ufma	Ciências Humanas – Sociologia	Licenciatura	Presencial
Multivix Serra	Ciências Políticas	Bacharelado	Presencial
Cesube	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Cesube	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Ceuclar	Ciências Sociais	Licenciatura	A distância
Ceuclar	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Cufsa	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Esamaz	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
ESPM	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Facepd	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Fama	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Fama	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Fasf	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
FFCLI	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial

(continua)

(continuação)

FG	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
FG	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
FGV	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
FIC	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
FMU	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
FSF	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
FSF	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Furb	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Furb	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
IFG	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
IFPR	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
IFTM	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
ISCA	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
PUC Minas	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
PUC Minas	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
PUC-Cam- pinas	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
PUC-Cam- pinas	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
PUCPR	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
PUC-RIO	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
PUC-RIO	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
PUCRS	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
PUCRS	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
PUCSP	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Ucam	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial

(continua)

(continuação)

Ucam	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uece	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Uece	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UEL	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UEL	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UEM	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UEM	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uema	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Uema	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uemg	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uems	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Uems	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uems	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uenf	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Uepa	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uerj	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Uerj	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uern	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Uern	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uesb	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uesc	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uespi	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Ufac	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Ufal	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Ufal	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial

(continua)

(continuação)

Ufam	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Ufam	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFBA	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFC	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFC	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFCG	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFCG	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Ufes	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Ufes	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Ufes	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFF	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFF	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFF	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFF	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uffs	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uffs	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFG	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFG	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFG	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFG	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFGD	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFGD	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFJF	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFJF	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Ufma	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial

(continua)

(continuação)

Ufma	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFMG	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFMG	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFMS	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFMS	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFMT	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFMT	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Ufpa	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Ufpa	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFPB	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFPB	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Ufpe	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Ufpe	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Ufpel	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Ufpel	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Ufpi	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Ufpi	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Ufpi	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Ufpi	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFPR	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFPR	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFRB	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFRB	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFRGS	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFRGS	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial

(continua)

(continuação)

UFRJ	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFRJ	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFRN	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFRN	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFRPE	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFRR	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFRRJ	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFS	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFSC	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFSC	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFSCar	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFSM	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFSM	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFT	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFT	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFU	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFU	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UFV	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UFV	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Ulbra	Ciências Sociais	Bacharelado	A distância
Ulbra	Ciências Sociais	Bacharelado	A distância
Umesp	Ciências Sociais	Licenciatura	A distância
Unama	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Unama	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UnB	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial

(continua)

(continuação)

UnB	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UnB	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UNC	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uneb	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Uneb	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uneouro	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unesc	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unesp	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Unesp	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Unesp	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unesp	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unicamp	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Unicid	Ciências Sociais	Licenciatura	A distância
Unicsul	Ciências Sociais	Licenciatura	A distância
Unifal-MG	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Unifal-MG	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unifap	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Unifesp	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Unifesp	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unifesspa	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Unifesspa	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unifor	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Unifran	Ciências Sociais	Licenciatura	A distância
Unimes	Ciências Sociais	Licenciatura	A distância
Unimontes	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial

(continua)

(continuação)

Unimontes	Ciências Sociais	Licenciatura	A distância
Uninove	Ciências Sociais	Licenciatura	A distância
Uninove	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uninove	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unioeste	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Unioeste	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unir	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Unir	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unirio	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UniSant'Anna	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unisc	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unisinos	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Univasf	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Univasf	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UPE	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Urcac	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
Urcac	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Urcamp	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
USP	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
USP	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UVA	Ciências Sociais	Bacharelado	Presencial
UVA	Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Unipampa	Ciências Sociais – Ciência Política	Bacharelado	Presencial
UFG	Ciências Sociais – Políticas Públicas	Bacharelado	Presencial

(continua)

(continuação)

Uesb	Ciências Sociais – Programa de Formação Inicial de Professores	Licenciatura	Presencial
Uneal	Intercultural Indígena em Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Uffs	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas	Licenciatura	Presencial
UFRR	Licenciatura Intercultural – Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
UEL	Programa de Formação de Professores da Educação Básica – Ciências Sociais	Licenciatura	Presencial
Fainsep	Sociologia	Licenciatura	A distância
UCS	Sociologia	Licenciatura	Presencial
UEPB	Sociologia	Licenciatura	Presencial
Uerr	Sociologia	Licenciatura	Presencial
Ufam	Sociologia	Licenciatura	Presencial
UFF	Sociologia	Bacharelado	Presencial
UFSM	Sociologia	Licenciatura	A distância
Unar	Sociologia	Licenciatura	A distância
Uneb	Sociologia	Licenciatura	Presencial
Uniasselvi	Sociologia	Licenciatura	A distância
Unidavi	Sociologia	Licenciatura	Presencial
Unifap	Sociologia	Licenciatura	Presencial
Unilab	Sociologia	Licenciatura	Presencial
Uninter	Sociologia	Licenciatura	A distância
Unip	Sociologia	Licenciatura	A distância

(continua)

(finalização)

Unisul	Sociologia	Licenciatura	Presencial
Unitau	Sociologia	Licenciatura	A distância
Univille	Sociologia	Licenciatura	Presencial
Unoesc	Sociologia	Licenciatura	Presencial
Unopar	Sociologia	Licenciatura	A distância
Uesb	Sociologia – Programa de Formação Inicial de Professores	Licenciatura	Presencial
ESP	Sociologia e Política	Bacharelado	Presencial

Fonte: e-MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2016.

### **Cursos de pós-graduação associados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs)**

Estado	Nome do programa
Alagoas	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (Ufal)
Amazonas	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (Ufam)
Bahia	CRH - Centro de Recursos Humanos (UFBA)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFBA)
Ceará	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade (Uece)
	Núcleo de Documentação Cultural (UFC)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFC)
Distrito Federal	Ceppac - Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (UnB)

(continua)

(continuação)

Distrito Federal	Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais (UnB)
	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UnB)
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (UnB)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UnB)
Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Ufes)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (UVV)
Goiás	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFG)
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (UFG)
	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFG)
Maranhão	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Ufma)
Mato Grosso do Sul	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFGD)
Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFJF)
	Programa de Pós-Graduação em Antropologia (UFMG)
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (UFMG)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFMG)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PUC Minas)
	Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais (PUC Minas)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFU)
Pará	Museu Paraense Emílio Goeldi
	Naea – Núcleo de Altos Estudos Amazonicos (UFPA)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFPA)
Paraíba	Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR (UFPB)

(continua)

(continuação)

Paraíba	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFPB)
	Programa de Pós-Graduação em Antropologia (UFPB)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFCG)
Paraná	Programa de Pós-Graduação em Antropologia (UFPR)
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (UFPR)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFPR)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UEL)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UEM)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Unioeste)
Pernambuco	Centro Josué de Castro Estudos e Pesquisa
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (Ufpe)
	Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)
	Programa de Pós-Graduação em Antropologia (Ufpe)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (Ufpe)
Piauí	Programa de Pós-Graduação em Antropologia (Ufpi)
Rio de Janeiro	Casa de Oswaldo Cruz
	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (FGV)
	Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB)
	Instituto de Estudos da Religião (Iser)
	Museu Nacional – Programa Pós-Graduação em Antropologia Social (UFRJ)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (UFRRJ)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFRRJ)
	Programa de Pós-Graduação em Antropologia (UFF)

(continua)

(continuação)

Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (Iesp/Uerj)
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (UFF)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PUC-Rio)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Uerj)
	Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais (Uerj)
	Programa de Pós-Graduação em Estudos Estratégicos da Defesa e Segurança (UFF)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (Iesp/Uerj)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia Social (UFRJ)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (UFF)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFF)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (Uenf)
	IRI – Instituto de Relações Internacionais (PUC-Rio)
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e Relações Internacionais (Iuperj)
Programa de Pós-Graduação em Sociologia (Iuperj)	
Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFRN)
	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFRN)
Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFRGS)
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (UFPEL)
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (UFRGS)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Unisinos)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFSM)

(continua)

(continuação)

Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PUC-RS)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFPEL)
	Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano Regional (UFRGS)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFRGS)
Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFSC)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (UFSC)
	Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais (UFSC)
São Paulo	Centro de Estudos Africanos (CEA-USP)
	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap)
	Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec)
	Centro de Estudos Rurais e Urbanos (Ceru-USP)
	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
	Núcleo de Estudos de População (Nepo-Unicamp)
	Núcleo de Estudos de Gênero (Pagu/Unicamp)
	Núcleo de Estudos de Política Pública (Unicamp)
	Programa de Doutorado em Ciências Sociais (Unicamp)
	Programa de Política Científica Tecnológica (Unicamp)
	Programa de Pós-Graduação Culturas e Identidades Brasileiras (IEB/USP)
	Programa de Pós-Graduação em Administração Pública e Governo (FGV)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (Unicamp)	
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (USP)	

(continua)

(continuação)

São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFSCar)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Unifesp – Guarulhos)
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (Unicamp)
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (USP)
	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (UFSCar)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PUC-SP)
	Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais (Unesp/Unicamp/USP-SP)
	Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais (IRI/USP)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Unesp-Araraquara)
	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Unesp-Marília)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (Unicamp)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (USP)
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFSCar)
Núcleo de Ciência, Tecnologia e Sociedade (UFABC)	
Sergipe	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFS)
	Núcleo de Pós-Graduação em Antropologia (UFS)

Fonte: Anpcs. Instituições filiadas. Disponível em: [http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=93&Itemid=63](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=63). Acesso em: 22 jun. 2016.

# *ANEXO B:*

## *Legislação federal compilada*

### **Lei de reconhecimento da profissão de sociólogo**

**LEI Nº 6.888, DE 10 DE DEZEMBRO DE 1980.**

*Dispõe sobre o exercício da profissão do  
Sociólogo e dá outras providências.*

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O exercício, no País, da profissão de Sociólogo, observadas as condições de habilitação e as demais exigências legais, é assegurado:

- a) aos bacharéis em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, diplomados por estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;
- b) aos diplomados em curso similar no exterior, após a revalidação do diploma, de acordo com a legislação em vigor;
- c) aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena, realizada até a data da publicação desta Lei, em estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;

d) aos mestres ou doutores em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, diplomados até a data da publicação desta Lei, por estabelecimentos de pós-graduação, oficiais ou reconhecidos.

e) aos que, embora não diplomados nos termos das alíneas *a*, *b*, *c* e *d*, venham exercendo efetivamente, há mais de 5 (cinco) anos, atividade de Sociólogo, até a data da publicação desta Lei.

Art. 2º É da competência do Sociólogo:

I - elaborar, supervisionar, orientar, coordenar, planejar, programar, implantar, controlar, dirigir, executar, analisar ou avaliar estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos atinentes à realidade social;

II - ensinar Sociologia Geral ou Especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais;

III - assessorar e prestar consultoria a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações, relativamente à realidade social;

IV - participar da elaboração, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, programação, implantação, direção, controle, execução, análise ou avaliação de qualquer estudo, trabalho, pesquisa, plano, programa ou projeto global, regional ou setorial, atinente à realidade social.

Art. 3º Os órgãos públicos da administração direta ou indireta ou as entidades privadas, quando encarregados da elaboração e execução de planos, estudos, programas e projetos sócio-econômicos ao nível global, regional ou setorial, manterão, em caráter permanente, ou enquanto perdurar a referida atividade, Sociólogos legalmente habilitados, em seu quadro de pessoal, ou em regime de contrato para prestação de serviços.

Art. 4º As atividades de Sociólogo serão exercidas na forma de contrato de trabalho, regido pela Consolidação das Leis do trabalho, em regime do Estatuto dos Funcionários Públicos, ou como atividade autônoma.

Art. 5º Admitir-se-á, igualmente, a formação de empresas ou entidades de prestação de serviço previstos nesta Lei, desde que as mesmas mantenham Sociólogo como responsável técnico e não cometam atividades privativas de Sociólogo a pessoas não habilitadas.

Art. 6º O exercício da profissão de Sociólogo requer prévio registro no órgão competente do Ministério do Trabalho, e se fará mediante a apresentação de:

I - documento comprobatório de conclusão dos cursos previstos nas alíneas *a*, *b*, *c* e *d* do art. 1º, ou a comprovação de que vem exercendo a profissão, na forma da alínea *e* do art. 1º;

II - carteira profissional.

Parágrafo único. Para os casos de profissionais incluídos na alínea *e* do art. 1º, a regulamentação desta Lei disporá sobre os meios e modos da devida comprovação, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a partir da data da respectiva publicação.

Art. 7º O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 60 (sessenta) dias.

Art. 8º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 10 de dezembro de 1980; 159º da Independência e 92º da República.

João Figueiredo

Murilo Macêdo

## Decreto de regulamentação da lei 6.880

### DECRETO Nº 89.531, DE 5 DE ABRIL DE 1984.

*Regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências.*

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 7º da Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, DECRETA:

Art. 1º O exercício, no País, da profissão de sociólogo, observadas as condições de habilitação e as demais exigências legais, é assegurado:

- a) aos bacharéis em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, diplomados por estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;
- b) aos diplomados em curso similar no exterior, após a revalidação do diploma, de acordo com a legislação em vigor;
- c) aos licenciados em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena, realizada até 11 de dezembro de 1980, em estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;
- d) aos mestres ou doutores em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, diplomados até 11 de dezembro de 1980, por estabelecimentos de pós-graduação, oficiais ou reconhecidos;
- e) aos que, embora não diplomados nos termos das alíneas a, b, c e d, tenham exercido, efetivamente, há mais de 5 (cinco) anos, até 11 de dezembro de 1980, uma das atividades definidas, no artigo 2º deste Decreto.

Art. 2º São atribuições do sociólogo:

I - elaborar, supervisionar, orientar, coordenar, planejar, programar, implantar, controlar, dirigir, executar, analisar ou avaliar estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos atinentes à realidade social;

II - ensinar Sociologia Geral ou Especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais;

III - assessorar e prestar consultoria a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações, relativamente à realidade social;

IV - participar da elaboração, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, programação, implantação, direção, controle, execução, análise ou avaliação de qualquer estudo, trabalho, pesquisa, plano, programa ou projeto global, regional ou setorial, atinente à realidade social.

Art. 3º Os órgãos públicos da administração direta ou indireta ou as entidades privadas, quando encarregados da elaboração e execução de planos, estudos, programas e projetos sócio-econômicos ao nível global, regional ou setorial, manterão, em caráter permanente, ou enquanto perdurar a referida atividade, sociólogos legalmente habilitados, em seu quadro de pessoal, ou em regime de contrato para a prestação de serviços.

Art. 4º As atividades de sociólogo serão exercidas:

I - mediante contrato de trabalho, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho;

II - em regime estatutário (Estatuto dos Funcionários Públicos); e

III - de forma autônoma.

Art. 5º Admitir-se-á, igualmente, a formação de empresas ou entidades de prestação de serviços para a realização das atividades previstas no artigo 2º deste Decreto, desde que as mesmas mantenham sociólogo como responsável técnico e não cometam atividades privativas de sociólogo a pessoas não habilitadas.

Art. 6º O exercício da profissão depende de prévio registro no órgão regional do Ministério do Trabalho.

§ 1º O registro a que se refere este artigo será efetuado a requerimento do interessado, instruído com os seguintes documentos:

a) diploma mencionado na alínea a, b ou d do artigo 1º, ou ainda

b) título de habilitação específica em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena, realizada na forma do disposto no artigo 1º;

d) documento comprobatório de atividade profissional de sociólogo, durante pelo menos 5 (cinco) anos, até 11 de dezembro de 1980, observado o previsto no artigo seguinte;

e) Carteira de Trabalho e Previdência Social.

§ 2º O requerimento de que trata o parágrafo anterior deverá conter, além do nome do interessado, a filiação, o local e a data de nascimento, o estado civil, indicação da residência e local onde exerce a profissão, número da Carteira de Identidade, seu órgão expedidor e data da expedição, bem como o número da inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas do Ministério da Fazenda.

Art. 7º A prova da situação prevista na alínea e do artigo 1º será feita por qualquer meio em direito permitido, notadamente pela Carteira de Trabalho e Previdência Social, ou pelo recibo de pagamento do imposto relativo ao exercício da atividade profissional e somente admitida no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a partir da data da publicação deste Decreto.

Art. 8º O órgão regional do Ministério do Trabalho anotará na Carteira de Trabalho e Previdência Social do interessado a data e o registro da profissão.

Art. 9º O Ministério do Trabalho expedirá instruções que se fizerem necessárias à execução deste Decreto.

Art. 10. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 5 de abril de 1984; 163º da Independência e 96º da República.

João Figueiredo  
Murillo Macêdo

## DECRETO Nº 89.531, DE 5 DE ABRIL DE 1984

*Regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências.*

(PUBLICADO NO DIÁRIO OFICIAL DE 09 DE ABRIL DE 1984 - SEÇÃO I)

### RETIFICAÇÃO

Na página 5.067, 1ª coluna, nas alíneas do parágrafo primeiro, do artigo 6º, ONDE SE LÊ:

- b) título de habilitação ...
- d) documento comprobatório ...
- e) Carteira de Trabalho ...

#### LEIA-SE:

- b) título de habilitação ...
- c) documento comprobatório ...
- d) Carteira de Trabalho ...

### **Lei que define o patrono da sociologia**

**LEI Nº 11.325, DE 24 DE JULHO DE 2006.**

*Declara o sociólogo Florestan Fernandes patrono da Sociologia brasileira.*

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O sociólogo Florestan Fernandes é declarado patrono da Sociologia brasileira.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de julho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

Luiz Inácio Lula da Silva

Fernando Haddad

## Lei do ensino de sociologia e filosofia nas escolas

LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008.

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

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

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

“Art. 36. ....

.....

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

§ 1º .....

.....

III – (revogado).

.....” (NR)

Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de junho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

José Alencar Gomes da Silva

Fernando Haddad

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984.** Regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1984a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-89531-5-abril-1984-439813-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984.** Retificação. Brasília: Presidência da República, 1984b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-89531-5-abril-1984-439813-retificacao-18478-pe.html>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980.** Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1980. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L6888.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L6888.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.325, de 24 de julho de 2006.** Declara o sociólogo Florestan Fernandes patrono da Sociologia brasileira. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/L11325.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/L11325.htm). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 26 jun. 2019.

# *ANEXO C: Projetos de lei no Congresso Nacional*

## **Senado Federal**

Projeto de lei em tramitação, originado na Câmara dos Deputados:

### **Projeto de Lei da Câmara nº 197, de 2015**<sup>3</sup>

*Altera a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980.*

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º A alínea *c* do art. 1º da Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º .....

c) aos licenciados em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena obtida em estabelecimento de ensino superior oficial e reconhecido;

---

3 Projeto de Lei da Câmara nº 197/2015. Oriundo do Projeto de Lei nº 1.446/2011, com Emenda nº 1 da Comissão de Educação e Cultura. Autoria: Deputado Chico Alencar (PSOL/RJ). Situação atual: Em tramitação. Relator: Randolfe Rodrigues. Último local: em 11 de dezembro de 2015, Comissão de Educação, Cultura e Esporte (Secretaria de Apoio à Comissão de Educação, Cultura e Esporte). Último estado: em 11 de dezembro de 2015, Matéria com a relatoria.

.....”(NR)

Art. 2º O art. 2º da Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

“Art. 2º .....

Parágrafo único. A competência disposta no inciso II é exclusiva do profissional de que

trata o art. 1º desta Lei.” (NR)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão prazo de cinco anos, para se adequarem ao disposto nesta Lei, contados a partir da data de sua publicação.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Câmara dos Deputados, de novembro de 2015.

Eduardo Cunha

Presidente

### **Justificativa original**

Este projeto foi originalmente apresentado pelo Deputado Mario Heringer (PDT/MG), em março de 2009 (PL 4781/2009), e foi arquivado no início de 2011 em razão da mudança de legislatura, sem sua apreciação pelas comissões respectivas. Dados os nobres propósitos do projeto, estou reapresentando-o, de modo a permitir a sua discussão pelo Parlamento.

O exercício da profissão de Sociólogo foi regulamentado no Brasil no ano de 1980, por meio da Lei nº 6.888. De acordo com esse diploma legal, uma das competências do sociólogo é o ensino de Sociologia geral ou especial nos estabelecimentos de ensino. Como a lei não previu ao sociólogo exclusividade na competência do magistério das disciplinas de Sociologia, ocorre que, tanto no ensino médio como no ensino superior, os sociólogos vêm gradativamente perdendo a cátedra de Sociologia para profissionais de outras áreas sem a devida formação na matéria.

A alteração que propomos na Lei nº 6.888, de 1980, visa a atribuir competência exclusiva ao sociólogo na atividade de docência da Sociologia,

de modo a evitar que profissionais de outras áreas assumam cátedras que devem ser ocupadas pelo profissional da Sociologia. Nosso intuito, com essa alteração, é o de assegurar a qualidade das disciplinas de Sociologia ministradas nas escolas de ensino médio e nas instituições de ensino superior. Entendemos que, por possuir uma formação mínima de quatro anos especificamente dedicados às Ciências Sociais, o professor mais adequado para o ensino da Sociologia não pode ser outro senão o próprio sociólogo.

Entendemos que a matéria que ora submetemos à aprovação dos nobres pares apresenta extrema relevância do ponto de vista do mérito educacional, razão pela qual solicitamos apoio para sua mais célere aprovação.

Sala das sessões, 25 de maio de 2011.

Chico Alencar  
Deputado Federal  
PSOL/RJ

## SENADO FEDERAL

Projeto de lei originado na Câmara e declarado prejudicado no Senado:

### **Projeto de Lei da Câmara nº 274, de 2009.<sup>4</sup>**

*Institui o Dia Nacional do Sociólogo.*

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica instituído o Dia Nacional do Sociólogo, a ser comemorado, anualmente, no dia 10 de dezembro, em todo o território nacional.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

### **Justificação**

O sociólogo é o profissional que interpreta a realidade dos fatos e das relações sociais através da aplicação de métodos científicos e técnicas sociológicas, buscando a partir destes estudos a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos na sociedade. Há sociólogos atuando em diferentes áreas como meio-ambiente, saúde, planejamento urbano, reforma agrária, mercado editorial, agências de pesquisa, recursos humanos, relações internacionais, pesquisa e docência, demonstrando a eficiente e complexa formação acadêmica.

---

4 Projeto de Lei nº 3.760/2008. Autor: Deputado Chico Alencar (PSOL/RJ). Data da apresentação: 16 de julho de 2008. Aprovada na Câmara dos Deputados e enviada para o Senado Federal em 27/10/2009. Transformada em Projeto de Lei da Câmara nº 274/2009. Publicação no DSF do dia 3 de dezembro de 2013: Conforme anunciado na sessão de 4 de dezembro e não tendo sido interposto recurso, a Presidência declara prejudicada, de acordo com o parecer da Comissão competente, e nos termos do art. 334, I, do Regimento Interno do Senado Federal, a presente matéria. A matéria vai ao Arquivo. Será feita a comunicação à Câmara dos Deputados. Do Senado, retornou em 18 de dezembro de 2013.

Em nosso País, estão organizados em sindicatos e associações e aguardam a aprovação de um Conselho Federal e dos Conselhos Regionais dos Sociólogos. A Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo, definindo as competências, as condições para a habilitação e as exigências legais para o pleno exercício da profissão.

Já foram realizados quatorze congressos nacionais com ampla participação e atuação, sendo que, no último, de 14 a 18 de abril de 2008, sediado em Natal, Rio Grande do Norte, definiram, em reunião plenária, que a data de 10 de dezembro foi a que apresentou maior número de adeptos para a data nacional dos sociólogos. Esta data já havia vencido nas consultas formuladas pela Federação Nacional dos Sociólogos, tanto através da enquête distribuída, no início de abril, aos professores de formação nas ciências sociais e aos dirigentes da categoria profissional dos sociólogos, quanto através da coleta de opiniões dentre os congressistas e debatedores presentes ao evento trienal dos sociólogos. Esta data se refere ao dia da sanção presidencial à Lei nº 6.888, de 1980, quando foi reconhecida a profissão de sociólogo.

O sociólogo e a sociologia voltaram a ocupar espaço de destaque quando foi sancionada a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que 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.

Pela importância da matéria esperamos contar com o apoio dos nobres Pares para esta iniciativa que reconhece e homenageia os sociólogos, profissionais indispensáveis na formação da cidadania brasileira.

Sala das Sessões, em 16 de julho de 2008.

Deputado Chico Alencar

## CÂMARA DOS DEPUTADOS

Projeto de lei com tramitação suspensa:

**Projeto de Lei nº \_\_\_\_\_, de 2010.<sup>5</sup>**

(Do Sr. Sabino Castelo Branco)

*Altera a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que “dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências”, para modificar as atribuições do Sociólogo.*

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O art. 2º da Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 2º São atribuições do Sociólogo:

I – estabelecer diagnóstico ou prognóstico sobre fenômeno da realidade social, manifestação cultural do povo ou dinâmica política da sociedade;

II – interpretar, julgar e solucionar problemas relacionados às relações sociais, identitárias ou de poder;

III – dar consultoria ou assessoria, promover investigação ou crítica, emitir laudo ou parecer, elaborar plano ou programa, coordenar projeto ou ação, assinar relatório ou memorial, que requeiram amplo entendimento de métodos e técnicas de Sociologia;

IV – participar de estudo ou relatório de impacto socioambiental, sociocultural ou socioeconômico, para fins de licenciamento obrigatório ou obtenção de incentivos fiscais;

---

5 Projeto de Lei 7.613/2010. Autor: Sabino Castelo Branco (PTB/AM). Apresentação: 7 de julho de 2010. Situação: Retirado pelo autor. Segundo informações da última diretoria da FNS, em 30 de setembro de 2012, o PL foi aberto pelo Dep. Camilo Castelo Branco, a pedido da FNS, e foi solicitada a retirada para revisão. Após discussão com a categoria, a intenção era reabri-lo com o Dep. Carlos Zaratini (PT).

V – proceder análise causal dos resultados em pesquisa de opinião pública envolvendo métodos e técnicas da Sociologia para efeitos de registro legal e divulgação pública;

VI – dar publicidade, por meio físico ou virtual, à publicação ou texto relacionados à Sociologia;

VII – elaborar prova de conhecimento ou avaliar trabalho escrito, bem como presidir banca de exame ou comissão julgadora, em concursos e outros certames, referentes à Sociologia;

VIII – ministrar o ensino de disciplina geral ou especial de Sociologia, em todos os níveis da educação formal;

IX – chefiar quadro de professores em curso de formação e supervisionar e orientar atividades de alunos no campo da pesquisa, em estágio curricular ou no trabalho formal teórico e aplicado, na área da Sociologia;

X – dirigir setores dos órgãos públicos de análise, planejamento ou desenvolvimento que requeiram o domínio de conceitos, paradigmas e correntes do pensamento social, referentes à Sociologia.” (NR)

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

## **Justificação**

A Sociologia é a ciência que estuda as interações existentes entre os grupos sociais e os indivíduos que os integram. Trata-se de um conhecimento privilegiado dos fenômenos sociais, o qual somente nos regimes de ampla liberdade civil e política se desenvolve plenamente.

No Brasil, a Sociologia sofreu severos tolhimentos no período da ditadura militar e sofre, ainda hoje, conseqüências decorrentes daquele período. Exemplo disso é a aplicação prática das técnicas e métodos sociológicos, expandida nos países desenvolvidos, mas incipiente até os dias atuais em nosso país.

No ano de 1961, já se buscava o reconhecimento da profissão técnica do sociólogo. Esse direito material veio a ser concedido pelo Estado dezoito anos depois, ficando a espera de regulamentação por mais quatro anos. Mesmo assim, a Lei de reconhecimento da profissão de sociólogo deixou

de referir-se às atribuições desse profissional, remetendo suas competências para algo não menos indefinido do que toda a “realidade social”. Essa imprecisão, se à época já não servia para delimitar um espaço próprio, com o tempo mostrou-se deveras prejudicial para os membros dessa profissão, pela invasão de sua área de conhecimento por outras profissões que disputam espaço no mercado.

Portanto as competências e atribuições relacionadas ao profissional graduado em Ciências Sociais (envolvendo a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política) necessitam de um novo texto legal como o que ora se apresenta.

Discutido longamente pelas entidades representativas da categoria profissional e da comunidade acadêmica, o texto da proposição iguala-se, no conteúdo, às garantias desfrutadas por inúmeras categorias (graças a dispositivos legais) assegurando aos sociólogos o controle sobre assuntos que dizem respeito, estritamente, à sua área de conhecimento. É bom lembrar: o conhecimento dos fenômenos sociais não é dado ao senso comum e sua manipulação não é dada ao improviso, como acontece rotineiramente.

A justa aprovação da matéria, mais do que reconhecer a competência de determinado profissional sobre o tema que ele estuda e conhece como nenhum outro ao diplomar-se, significará a demonstração de zelo do parlamento brasileiro quanto aos serviços profissionais que são demandados e oferecidos ao Estado e à sociedade continuamente. Significará também um importante estímulo para graduados com essa vocação, desejosos por contribuir no desenvolvimento integral do país e na superação das desigualdades sociais gritantes.

Diante dos motivos expostos, e certos de que a matéria se reveste do necessário interesse público que deve nortear toda proposição apresentada nesta Casa, solicitamos o apoio de nossos ilustres Pares para a sua aprovação.

Sala das Sessões, em de de 2010.  
Deputado Sabino Castelo Branco

## CÂMARA DOS DEPUTADOS

Projeto de lei arquivado (e reapresentado como PL 1.446/2011):

**Projeto de Lei nº \_\_\_\_\_, de 2009.**<sup>6</sup>

(Do Sr. Mário Heringer)

*Altera a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980.*

Art. 1º. O art. 1º da Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º. ....

.....  
c) aos licenciados em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena obtida em estabelecimento de ensino superior oficial e reconhecido;

.....” (NR).

Art. 2º. O art. 2º da Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 2º. ....

.....  
Parágrafo único – A competência disposta no inciso II é exclusiva do profissional de que trata o art. 1º desta Lei” (AC).

Art. 3º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

### **Justificativa**

---

6 PL 4.781/2009. Autor: Deputado Mário Heringer (PDT/RJ). Apresentação: 4 de março de 2009. Situação: Apensado ao PL 4.780/2009. Arquivado nos termos do artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Publicação no DCD do dia 1º de fevereiro de 2011. Motivo: após o arquivamento automático em fim de legislatura, o deputado não se reelegeu para pedir o desarquivamento e a continuidade do projeto de lei.

O exercício da profissão de Sociólogo foi regulamentado no Brasil no ano de 1980, por meio da Lei nº 6.888. De acordo com esse diploma legal, uma das competências do sociólogo é o ensino de Sociologia geral ou especial nos estabelecimentos de ensino. Como a lei não reservou ao sociólogo exclusividade na competência do magistério das disciplinas de Sociologia, ocorre que, tanto no ensino médio como no ensino superior, os sociólogos vêm gradativamente perdendo a cátedra de Sociologia para profissionais de outras áreas de formação.

A alteração que propomos na Lei nº 6.888, de 1980, visa a atribuir competência exclusiva ao sociólogo na atividade de docência da Sociologia, de modo a evitar que profissionais de outras áreas, sem a devida formação na matéria, assumam cátedras que por lógica e merecimento devem pertencer apenas ao profissional da Sociologia. Nosso intuito, com essa alteração, é o de assegurar a qualidade das disciplinas de Sociologia ministradas nas escolas de ensino médio e nas instituições de ensino superior. Entendemos que, por possuir uma formação mínima de quatro anos especificamente dedicados às Ciências Sociais, o professor mais adequado para o ensino da Sociologia não pode ser outro senão o próprio sociólogo.

Entendemos que a matéria que ora submetemos à aprovação dos nobres pares apresenta extrema relevância do ponto de vista do mérito educacional, razão pela qual solicitamos apoio para sua mais célere aprovação.

Sala das sessões, de fevereiro de 2009.

Deputado Mário Heringer

PDT-MG

## CÂMARA DOS DEPUTADOS

Projeto de lei arquivado:

**Projeto de lei nº\_\_\_\_\_, de 2009.**<sup>7</sup>

*(Do Sr. Mário Heringer)*

*Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com vistas a disciplinar o exercício da docência de Sociologia no ensino médio.*

Art. 1º Esta Lei altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com vistas a disciplinar o exercício da docência de Sociologia no ensino médio no território nacional.

Art. 2º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida de art. 90-A, com a seguinte redação:

“Art. 90-A Em atendimento ao disposto no inciso IV, artigo 36 desta Lei, a docência de Sociologia no ensino médio fica destinada, prioritariamente, aos licenciados com graduação nos cursos de nível superior em Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia e Ciência Política, e, supletivamente, pelo período de quatro anos, aos bacharéis com graduação nos cursos de nível superior em Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Parágrafo único – O Poder Público tomará as devidas providências para ampliar a oferta de vagas nos cursos de licenciatura plena em Sociologia e Ciências Sociais com vistas a criar as

---

7 PL 4.780/2009. Autor: Deputado Mário Heringer (PDT/RJ). Apresentação: 4 de março de 2009. Situação: arquivada, nos termos do Artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Publicação no DCD do dia 1º de fevereiro de 2011. Motivo: após o arquivamento automático em fim de legislatura, o deputado não se reelegeu para pedir o desarquivamento e a continuidade do projeto de lei.

condições necessárias ao adequado atendimento do disposto no art. 36, inciso IV, desta Lei” (AC).

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

### **Justificativa**

Com a aprovação da Lei nº 11.684, de 2008, que alterou o art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996, acrescentando inciso IV que torna obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio, o espectro da docência da Sociologia ampliou-se, passando a atingir, além das tradicionais disciplinas do ensino superior, a totalidade das escolas públicas e privadas de ensino médio do País.

Como a disciplina de Sociologia havia sido excluída da escola de ensino médio por obra do regime militar, os docentes dessa área tinham, até então, poucas chances de ingressar nos sistemas de ensino e passara a optar principalmente pela diplomação no bacharelado e, secundariamente, pela diplomação na licenciatura.

Como a Lei nº 9.394, de 1996, em seu art. 62, exige que o docente do ensino médio, de qualquer disciplina, possua formação superior em curso de licenciatura plena, expõe-se o paradoxo que pretendemos solucionar com o presente Projeto de Lei. De um lado, tem-se um déficit acentuado de licenciados em Sociologia e Ciências Sociais relativamente à demanda por professores da disciplina no ensino médio; e, de outro, registra-se um número expressivo de bacharéis em Sociologia e Ciências Sociais, impossibilitados, em virtude de restrições legais, de assumir a cátedra da disciplina, mesmo diante do déficit de professores para o magistério dessas áreas.

Nossa intenção, ao propor inclusão de dispositivo no Título “Das Disposições Transitórias” da Lei nº 9.394, de 1996, é estabelecer condições para a adequação dos sistemas de ensino às novas exigências constantes do inciso IV do art. 36 da mesma Lei. Não pretendemos que o bacharel em Sociologia ou Ciências Sociais e análogas concorra permanentemente às vagas de docência de Sociologia no ensino médio. O que queremos é garantir,

durante o tempo suficiente, que a disciplina de Sociologia seja ministrada por pessoas com formação nessa área e não por professores que sejam licenciados em outras áreas, ao invés de pessoas licenciadas em outras áreas, sem os conhecimentos requeridos para a transmissão dos conteúdos da matéria.

O Brasil vive hoje uma situação atípica no ensino da Sociologia, à qual o presente Projeto de Lei oferece solução viável. Nossa proposta não apenas autoriza, com prazo determinado, a docência de Sociologia por profissionais comprovadamente detentores do saber, como determina que o Poder Público facilite a oferta de vagas nos cursos de licenciatura em Sociologia, de modo a que o caráter transitório da autorização que aqui pretendemos instituir não venha a se prolongar indefinidamente. Ademais, asseguramos que o ensino da Sociologia seja da competência do sociólogo, de modo a que a consistência das lições transmitidas seja sempre resguardada.

Entendemos que a matéria que ora submetemos à aprovação dos nobres pares apresenta extrema relevância do ponto de vista do mérito educacional, razão pela qual solicitamos apoio para sua mais célere aprovação.

Sala das sessões, 2 de março de 2009.

Deputado Mário Heringer  
PDT/ MG

### **Referências**

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 7.613 de 2010**. Altera a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que “dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências”, para modificar as atribuições do Sociólogo. Brasília, 2010. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?-codteor=787253&filename=PL+7613/2010](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?-codteor=787253&filename=PL+7613/2010). Acesso em: 26 jun. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara nº 197, de 2015**. Altera a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Brasília, 2015.

Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124294>. Acesso em: 26 jun. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara nº 274, de 2009**. Institui o Dia Nacional do Sociólogo. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/93927>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei que altera a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980**. Brasília, 1980. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?-codteor=877335&filename=PL+1446/2011](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?-codteor=877335&filename=PL+1446/2011). Acesso em: 26 jun. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com vistas a disciplinar o exercício da docência de Sociologia no ensino médio**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?-jsessionid=74CD21F081F8BFA4EB70ED51E9C22CDE.proposicoesWeb1?codteor=635438&filename=PL+4780/2009](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?-jsessionid=74CD21F081F8BFA4EB70ED51E9C22CDE.proposicoesWeb1?codteor=635438&filename=PL+4780/2009). Acesso em: 26 jun. 2016.

# *ANEXO D: Proposições da federação*

**2008** – Instituição de data nacional, *que vigora no âmbito da categoria:*

Projeto de Lei 3.760/2008, aprovado na Câmara, foi ao Senado como Projeto de Lei da Câmara 274/2009. Situação: arquivado (v. Parte II, Capítulo 4).

**2009** – Alteração na LDB, *para disciplinar a docência de Sociologia no ensino médio.*

Projeto de Lei nº 4.780, arquivado pela Câmara conforme publicação do dia 1º de fevereiro de 2011. Após o arquivamento automático em fim de legislatura, o deputado não se reelegeu para pedir o desarquivamento e a continuidade do projeto de lei.

**2009** – Alteração na Lei 6.888/1980, *sobre a exclusividade no ensino da Sociologia.*

Projeto de Lei da Câmara nº 4.781, arquivado pela Câmara, desarquivado por outro deputado.

Transformado em Projeto de Lei 1.446/2011, foi aprovado na Câmara.

Tramita no Senado como Projeto de Lei da Câmara 197/2015.

**2010** – Alteração na Lei 6.888/1980, *para modificar as atribuições legais do sociólogo.*

Projeto de Lei da Câmara nº 7.613, em tramitação na Câmara.

Última diretoria da FNS solicitou a retirada do projeto, para revisão.

**2011** – Alteração na Lei 6.888/1980, *sobre a exclusividade no ensino da Sociologia.*

Projeto de Lei 1.446/2011, aprovado na Câmara, foi para o Senado como PLC 197/2015:

Em análise pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Com o relator desde 11/12/2015.

# *ANEXO E: Proposições por votar e encaminhar<sup>8</sup>*

**Projeto de Lei nº \_\_\_\_\_, de 2009.**

*Altera a Lei 6.888, de 10 de dezembro de 1980,  
para definir o campo de atuação do sociólogo.*

Art. 1º - A Lei 6.888, de 10 de dezembro de 1980, passa a vigorar com o acréscimo dos seguintes artigos:

Art. 1ºA - A categoria profissional dos sociólogos, ora constituída, inclui todos os enquadrados no artigo 1º desta Lei, e seus integrantes são reconhecidos como detentor de autoridade intelectual nos assuntos de sociedade, cultura e poder.

Parágrafo único - O campo de atuação da referida categoria é o da pesquisa, elaboração teórica e transmissão do conhecimento sociológico e o da aplicação deste saber no estudo, planejamento e controle das ações de intervenção social.

Art. 1ºB - As formas de exercício dessa profissão se expressam pelo trabalho correspondente nas funções técnicas de toda espécie, nas docentes de qualquer nível e nas representativas de entidade profissional ou científica.

---

8 Arquivos próprios deram origem a este capítulo.

Art. 1ºC - O saber teórico e aplicado dos profissionais dessa categoria é indispensável nas divisões com intensa atuação social do Estado, pertencentes a órgão administrativo, legislativo ou judiciário, em conselho de direitos sociais e em Organização Social do terceiro setor.

Parágrafo único - Os órgãos públicos que continuamente requeiram pesquisa ou análise sociais, fomentem ou promovam intervenção em populações, comunidades e grupos sociais, demandarão trabalho do profissional que possui o referido saber nos seus quadros de pessoal e nos projetos e programas que vierem a criar.

Art. 2º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

### **Justificativa**

O saber sociológico decorre do reconhecimento, havido no século XIX, de que a sociedade se constitui num objeto de interesse científico. Utilizando procedimentos adaptados a seu objeto, a Sociologia se desenvolveu em todo o mundo, demonstrando a necessidade dos seus estudos e produzindo um cabedal de informações explicativas dos fenômenos estudados. Ela chega ao Brasil na década de 30, por intermédio da primeira Faculdade de Sociologia e Política e da Universidade de São Paulo, tendentes a formar uma elite pensante interessada e capacitada a influir nos destinos da nação. Em razão dos Anos de chumbo, a Sociologia, como saber e prática de transformação, foi sistematicamente tolhida e finalmente mesclada com duas outras ciências, a Antropologia e a Ciência Política, formando as chamadas Ciências Sociais. No ano de 1980, a organização dos sociólogos no plano nacional conseguiu o reconhecimento legal da Sociologia como produtora de conhecimento aplicado e os seus graduados como indivíduos habilitados para o exercício de atividade profissional liberal. Tal reconhecimento se materializou na Lei 6.888/80 que cumpriu com esse principal objetivo. Porém, dada a conjuntura política daquela época, o diploma legal chegou à sua derradeira versão marcado por indefinições do conteúdo que se fizeram notar ao longo dos anos. A primeira e a mais fundamental delas respeitam à caracterização do saber e ao espaço de atuação profissional de

que seus integrantes precisam. Agora, com a participação decisiva das entidades representativas de segundo e primeiro graus, chega ao parlamento nacional este projeto de alteração do texto em vigor, objetivando fazer-se, finalmente, a delimitação do campo de trabalho dos sociólogos e a aplicabilidade dos seus conhecimentos, para que, tendo anuência dos honrados legisladores, possa ele reparar as indefinições deixadas na lei federal de 1980.

**Projeto de Lei nº \_\_\_\_\_, de 2010.**

*Altera a Lei 6.888, de 10 de dezembro de 1980, para disciplinar o exercício da profissão de sociólogo.*

Art. 1º - A Lei 6.888, de 10 de dezembro de 1980, passa a vigorar com as seguintes modificações:

I - Alterando o artigo 1º:

Art. 1º - O exercício da profissão de sociólogo, observadas as condições de habilitação e demais exigências legais no país, é assegurado apenas:

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) aos que já tenham obtido registro formal na profissão;
- e) (suprimido)”

II - Acrescentando o artigo 4ºA e parágrafos 1º e 2º:

Art. 4ºA - O exercício da profissão sem o registro determinado nesta Lei configura uma ilegalidade passível de advertência formalizada por entidade sindical da categoria, e de penalidades administrativas e judiciais.

§ 1º - Somente ao profissional registrado nos termos desta Lei dá-se o direito de usar a designação de sociólogo ou de cientista social, tanto em cadastros, currículos e documentos, quanto em trabalhos escritos e exposições públicas.

§ 2º - Sempre que se identificar como sociólogo ou cientista social, seja em trabalhos científicos e técnicos ou modalidades de autoapresentação, é obrigatória a inclusão do número e do órgão de registro na profissão.

III - Alterando o artigo 5º:

Art. 5º - As organizações privadas que pretendam ou forneçam serviços relacionados a qualquer das atribuições privativas do profissional dessa categoria, sejam eles previstos em estatuto ou contrato social, ou, ainda, em documentos que assinarem nessa intenção, no caso de desrespeito a esta Lei, sujeitam-se à multa arbitrada por juiz em favor de entidade sindical da categoria.

IV - Acrescentando o artigo 5ºA:

Art. 5ºA - São anuláveis de direito os contratos onerosos produzidos em desconformidade com o disposto nesta Lei, seja ao intentarem fixação de estipêndio, seja ao pleitearem recebimento de verba pública.

V - Alterando o artigo 6º e acrescentando parágrafo único:

Art. 6º - .....

I) .....

II) .....

III) declaração dos endereços domiciliar e ocupacional.

Parágrafo único - Os cadastros de diplomação acadêmica na área e do registro profissional correspondente são de interesse público, ficando os dados disponíveis, a requerimento, para as entidades profissionais e científicas.

VI - Acrescentando o artigo 6ºA:

Art. 6ºA - O registro profissional poderá ser cassado de forma temporária ou definitiva por juiz ou conselho profissional, devido a infrações apuradas na conduta do indivíduo por entidade representativa da categoria ou pelo Ministério Público, em caso de ofensa à lei ou à ética profissional.

VII - Suprimindo o artigo 7º:

Art. 7º - (suprimido)

Art. 2º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

## **Justificativa**

A Lei 6.888/80 que dispôs sobre o exercício da profissão de sociólogo cumpriu parcialmente com o seu papel, em vista da conjuntura política existente à época da tramitação legislativa e da sanção presidencial que logrou ao fim. Passados quase trinta anos de sua publicação, observa-se, porém, a inadiável necessidade de uma atualização textual naquilo que não se coaduna à realidade dos profissionais nem corresponde aos objetivos institucionais a que ela se propôs. É o que analisaremos. Tinha-se previsto no artigo 1º da Lei a possibilidade de conceder registro profissional em hipóteses hoje descartadas pelo transcorrer do tempo. Da mesma forma, tinha-se previsto no artigo 7º que a Lei aprovada seria remetida para o tormentoso e dispensável

procedimento de regulamentação governamental, que serviu para consumir quatro anos da sua vida útil. No período de sua vigência, notou-se uma inadequação ou efetiva insuficiência da disposição legal no corpo dos artigos 5º e 6º. Tal defeito se está a corrigir mediante a providência de alteração daquilo que não se pronunciou bem e de adição daquilo que era, sem dúvida, importante, mas não se chegou a dizer sobre o ponto. Por fim, impõe-se, por meio desta, estabelecer a efetiva disciplina no que tange ao exercício legal da profissão e à variável identificação dos integrantes dessa categoria. Pede-se aqui o voto favorável dos nobres colegas, concordando com a presente alteração do antigo texto da Lei e levando essa decisão ao melhor disciplinamento da atividade profissional dos sociólogos no país.

# *ANEXO F: Projeto de conselho profissional<sup>9</sup>*

## **PROJETO DE LEI [Número]<sup>10</sup>**

*Cria o Conselho Federal de Sociologia, autoriza a criação dos Conselhos Regionais de Sociologia e dá outras providências.*

### **TÍTULO I - DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º - Fica criado o Conselho Federal de Sociologia e autorizado este a criar, de maneira gradual, os Conselhos Regionais de Sociologia, formando com ele um mesmo Sistema.

§ 1º - O Conselho Federal de Sociologia terá como sigla as iniciais CFS.

§ 2º - Os Conselhos Regionais de Sociologia serão identificados segundo a ordem numérica de criação, tendo como sigla as iniciais CRS precedidas da respectiva numeração ordinal.

Art. 2º - O CFS e seus CRSs são dotados de personalidade jurídica de direito público e possuem no seu conjunto a natureza de autarquia federal, com independência administrativa e financeira.

---

9 Protocolado pela FNS na Casa Civil da Presidência da República, com o nº 1.727, em 1º de dezembro de 2010.

10 FEDERAÇÃO NACIONAL DOS SOCIÓLOGOS. Arquivos digitais. Natal, 2009.

Art. 3º - O Sistema ora criado tem como objetivos fundamentais:

I - Servir como órgão técnico e consultivo de Sociologia e das Ciências Sociais;

II - Estimular o crescimento continuado da Sociologia e das Ciências Sociais no país;

III - Disseminar o conhecimento da Sociologia e das Ciências Sociais pela sociedade;

IV - Empreender ações e mobilizações de elevado interesse público;

V - Disciplinar o exercício profissional das atividades que abrange;

VI - Assistir e assessorar os indivíduos e entidades que congrega.

## **TÍTULO II - DA FUNÇÃO INSTITUIDORA**

### **CAPÍTULO I – DOS INTEGRANTES DA CATEGORIA**

Art. 4º - Fica reconhecida a categoria profissional dos cientistas sociais que inclui a profissão de sociólogo e as profissões similares ou conexas que sejam admitidas pelo Sistema, preservando a homogeneidade do conjunto nos limites da sua identidade.

§ 1º - A admissão de profissões similares ou conexas, propensas a integrar a categoria, condiciona-se à deliberação do órgão máximo do Sistema, conforme seu Estatuto Geral, e à regulamentação específica de governo.

§ 2º - Ocorrendo admissão de nova profissão ao Sistema, o nome dos Conselhos será alterado para mencionar também o conhecimento científico incorporado pelos novos profissionais.

### **CAPÍTULO II – DA ORGANIZAÇÃO EM CATEGORIA**

Art. 5º - O exercício das atribuições relativas a essa categoria profissional, estabelecidas por esta e por outras leis, dependerá de prévio registro no CRS onde o interessado se encontra domiciliado.

§ 1º - Para o exercício liberal de profissão incluída no Sistema ou a posse em cargo público com atribuições profissionais semelhantes, o registro será atendido a requerimento do interessado, cumpridas as normas do CFS.

§ 2º - Para o desempenho de funções privativas do profissional por organização que expresse tal propósito, o registro da pessoa jurídica será atendido segundo as normas do CFS, mantido um profissional habilitado como gestor principal das ações mencionadas.

Art. 6º - Serão admitidos a registro no CRS, na qualidade de profissional liberal, os detentores do diploma de graduação superior em Sociologia, Sociologia e Política, Política, Ciência Política, Antropologia ou Ciências Sociais, de acordo com a habilitação pretendida.

Parágrafo único - Os possuidores do registro profissional de sociólogo, obtido até a publicação desta Lei, terão dispensada a prova de diplomação exigida para o ato de sua inscrição.

Art. 7º - Serão admitidas a registro no CRS, na qualidade de organização de sociólogos ou de cientistas sociais, as pessoas jurídicas interessadas nos estudos sociais e no serviço técnico social, ou interessadas na realização de pesquisa de opinião pública ou pesquisa científica referentes à Sociologia, à Antropologia ou à Ciência Política.

§ 1º - Incluem-se nessa hipótese somente pessoas jurídicas de direito privado, compreendendo associações, sociedades e fundações, devendo elas obterem registro no CRS da mesma comarca onde se acham lavrados seus atos constitutivos.

§ 2º - Gozarão de tratamento privilegiado fundações e associações sem fins lucrativos e associações civis, acadêmicas, científicas ou profissionais, reunindo sociólogos, antropólogos, cientistas políticos ou cientistas sociais, quando criadas simplesmente para o estudo sistemático ou a representação coletiva dos seus associados.

Art. 8º - Serão admitidos a registro opcional, na qualidade de estagiários em curso de formação, os estudantes de Sociologia, Sociologia e Política, Política, Ciência Política, Antropologia ou Ciências Sociais, cujo programa a que pertençam requeira ou preveja atuação discente em organizações ou comunidades.

Art. 9º - Serão admitidos a registro opcional, na qualidade de voluntários do terceiro setor, os cidadãos que queiram disponibilizar sua capacidade pessoal de trabalho em prol das entidades assistenciais de seu município;

e, na qualidade de beneficiárias, as entidades de natureza assistencial que queiram integrar campanhas e programas conduzidos por CRS.

Art. 10 - O registro necessário para o exercício da referida profissão será atestado por meio da Carteira de Identidade Profissional emitida por CRS, provida de numeração serial, habilitação específica e outros dados.

§ 1º - Será necessária a apresentação da mencionada Carteira e do atestado de estar em dia com as obrigações junto a CRS para provimento e mudança em cargo público que seja destinado especificamente às profissões disciplinadas nesta Lei.

§ 2º - A Carteira expedida por CRS servirá como prova de regularidade do registro profissional e como Cédula de Identidade Civil, tendo fé pública e validade legal em todo o território brasileiro.

Art. 11 - O registro necessário às organizações de sociólogos ou de cientistas sociais, definidas acima, será atestado por meio da Certidão de Registro emitida por CRS, provida de numeração serial, inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas e outros dados.

§ 1º - Será necessária a apresentação da mencionada Certidão e do atestado de estar em dia com as obrigações junto a CRS para liberação de recursos públicos e concessão da licença municipal de funcionamento.

§ 2º - A Certidão expedida por CRS, não dispensará o registro individual de componente responsável na organização para o exercício das funções privativas disciplinadas na Lei.

Art. 12 - Somente aos profissionais registrados em CRS dá-se o direito de usar a designação de sociólogos ou de cientista social, mencionada na Carteira de Identidade Profissional, tanto em documentos oficiais e particulares, quanto em trabalhos escritos e apresentações públicas.

Parágrafo único - Sempre que se identificar como profissional da área, seja em documentos, trabalhos científicos e técnicos, seja em qualquer modalidade escrita de auto apresentação, fazem-se necessários a designação autorizada e o número de registro junto a CRS.

Art. 13 - Somente organizações registradas em CRS podem ser qualificadas oficialmente como organização social ou como organização da sociedade civil de interesse público.

Parágrafo único - Sempre que se apresentar como organização de sociólogo ou de cientistas sociais, seja em documentos, trabalhos científicos e técnicos, seja em qualquer oportunidade de divulgação comercial da imagem, faz-se necessária a indicação do seu número de registro e o CRS a que está vinculado.

### CAPÍTULO III – DAS RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

Art. 14 - O Sistema definirá, com exclusividade, símbolos e expressões linguísticas associadas às profissões e às ciências sociais nele albergadas.

Art. 15 - O Sistema ora criado prestará assistência pessoal e técnica aos indivíduos registrados, facilitando a inserção, estabilidade e realização profissionais; e oferecerá assessoria jurídica, contábil e administrativa às organizações vinculadas, favorecendo a regularização dos papéis, expansão das atividades e efetivação dos objetivos.

Art. 16 - O Sistema terá acervo eletrônico sobre pesquisas científicas na área e produção intelectual de profissionais registrados, ficando ele disponível à comunidade e a interesse do desenvolvimento social do país.

Art. 17 - O Sistema manterá cadastro atualizado de profissionais e organizações, sendo exigíveis os dados curriculares dos profissionais registrados e o histórico de atividade operacional das organizações vinculadas.

Art. 18 - O Sistema manterá cadastro de estagiários e voluntários registrados, propiciando a colocação dos estudantes no mercado de trabalho e facilitando a inclusão de cidadãos no apoio das obras sociais.

Art. 19 - Os CRSs promoverão campanhas regulares e emergenciais, visando prover com experiência e recursos materiais instituições filantrópicas da região e populações acometidas por flagelo natural.

Art. 20 - Os CRSs promoverão competições intelectuais em torno de questões sociais, estimulando o surgimento e o aprimoramento de ideias, e favorecendo o desenvolvimento de metodologias e tecnologias na área.

Art. 21 - O CFS entregará títulos honoríficos ligados às Ciências Sociais, conferindo o reconhecimento de excelência a cientistas e profissionais, com ampla repercussão midiática.

Art. 22 - Os CRSs concederão selos de qualidade dos serviços a organizações do terceiro setor devidamente registradas que se submeterem espontaneamente a auditorias regulares e satisfizerem os critérios de certificação estabelecidos em Regulamento.

Art. 23 - O CFS e os CRSs postularão, administrativa ou judicialmente, medidas de proteção e reparação de patrimônio histórico, artístico, estético e paisagístico, do meio-ambiente, da ordem econômica, do erário público e de outro interesse coletivo ou difuso que esteja ameaçado ou dilapidado.

### **TÍTULO III – DOS CIENTISTAS SOCIAIS**

#### **CAPÍTULO I – DA AUTORIDADE DO SABER**

Art. 24 - Os CRSs instalarão Comissões Especializadas por área do saber, dedicadas ao desenvolvimento de especialidades técnicas e científicas que observem potencialidades e atendam necessidades da região geográfica, na forma do Regimento.

Art. 25 - O Sistema servirá para o Estado como órgão consultivo de caráter técnico e científico na sua área de conhecimento, tanto em questões de políticas públicas e aplicação do saber, quanto em questões de formação acadêmica e campo de trabalho.

Art. 26 - O CFS tem autorização para avaliar e classificar os cursos de graduação da sua área de conhecimento que estejam emitindo diplomas no País.

Art. 27 - Anualmente, o Sistema receberá dados do Ministério da Educação e das instituições de ensino superior quanto à oferta de vagas, ingresso, estudantes e concluintes dos cursos de formação, mestrado e doutorado.

Art. 28 - Os CRSs receberão, a pedido, informações objetivas das secretarias de governo, quanto ao magistério e ao trabalho técnico dos profissionais, relativas ao serviço público de sua competência; informações das casas legislativas, quanto à participação numérica de profissionais no meio parlamentar; e dos órgãos judiciários, quanto à utilização de profissionais em seus quadros e nos programas de extensão por lá empreendidos.

## CAPÍTULO II – DA DEFESA DO SABER

Art. 29 - O CFS poderá instituir exame de proficiência como pré-requisito para deferimento do registro de profissionais nos CRSs, com o objetivo de aferir e elevar gradativamente o nível de competência dos egressos da academia.

Art. 30 - Os CRSs receberão denúncias e farão diligências acerca dos serviços prestados por profissionais e organizações que atuam em sua Região. Parágrafo único - O mau serviço será julgado pelo Tribunal Regional de Conduta Ética, podendo isto resultar no enquadramento ético-disciplinar e findar na cassação do registro.

Art. 31 - Os CRSs receberão denúncias e farão diligências em torno dos serviços de competência da categoria sendo, eventualmente, executados por profissionais e por organizações em situação irregular.

Parágrafo único - Prestação de serviços feita de modo irregular significa exercício ilegal da profissão, punível nos termos da legislação brasileira, aplicada também de maneira analógica.

Art. 32 - A fiscalização realizada pelos CRSs ocorrerá de forma preventiva e de forma repressora, seja provocada por terceiro, seja em razão do ofício. Parágrafo único - Para prevenir e reprimir o exercício ilegal da profissão, o CFS e os CRSs contarão, a pedido, com reforço de fiscais do trabalho, promotores de justiça e agentes de polícia.

Art. 33 - O CFS e os CRSs poderão recorrer ao Poder Judiciário, caso a presente Lei venha a ser desrespeitada nos estados; mas somente o CFS representará a entidade de classe em questões judiciais de âmbito nacional.

## CAPÍTULO III – DO REQUISITO ÉTICO

Art. 34 - Significam infrações condenáveis, entre outras:

- a) Exercer irregularmente a profissão ou atividade referenciada;
- b) Descumprir determinação formal de Conselho;
- c) Denegrir profissional, a profissão ou qualquer entidade vinculada;
- d) Negligenciar funções e tarefas de cunho profissional;
- e) Faltar com o recolhimento das contribuições obrigatórias;
- f) Cometer ato definido em lei como crime ou contravenção.

g) Transgredir regra do Código de Conduta Profissional.

Art. 35 - Devidamente apuradas e tipificadas, são estas as penas imputáveis, isoladas ou cumulativamente:

- a) Repreensão e advertência sigilosas;
- b) Repreensão pública no âmbito da categoria;
- c) Multa pecuniária;
- d) Suspensão do registro;
- e) Cancelamento do registro em definitivo.

Art. 36 - As penas serão imputadas segundo a gravidade da infração e os precedentes do infrator, assegurando direito ao contraditório e à ampla defesa.

Art. 37 - O Tribunal Regional de Conduta Ética julgará em primeira instância os processos a ele apresentados por Ouvidoria, Diretoria e Conselho regionais.

§ 1º - Apuração e tipificação das infrações caberão à Comissão de Inquérito, constituída pela Presidência.

§ 2º - Recursos à segunda instância serão admitidos em caso de condenação ou de absolvição, atendidos os requisitos processuais.

Art. 38 - O Tribunal Superior de Conduta Ética julgará em segunda e última instância os processos apresentados por Ouvidoria, Diretoria Nacional e Conselho Federal, bem como os recursos apresentados aos Tribunais Regionais de Conduta Ética.

Art. 39 - No Estatuto Geral se fixarão as regras para formação dos Tribunais de Conduta Ética e para o rito formal do processo disciplinar.

## **TÍTULO IV – DO CONSELHO FEDERAL DE SOCIOLOGIA**

### **CAPÍTULO I – DA DISCIPLINA ESTATUTÁRIA**

Art. 40 - Cabe ao CFS e aos CRSs, conforme a região geográfica, representar em qualquer foro os interesses coletivos e individuais homogêneos dos profissionais relacionados ao Sistema.

Art. 41 - Cabe aos CRSs, conforme a região geográfica, e, supletivamente, ao CFS, recolher verbas e contribuições para o Sistema, bem como baixar normas e fixar direitos e obrigações, ligados à categoria profissional.

Art. 42 - O CFS terá jurisdição sobre todo o território brasileiro.

Parágrafo único - A sede do CFS será, preferencialmente, na capital da República, com foro onde estiver sediado.

Art. 43 - O órgão máximo do Sistema será o CFS, composto por tantos quantos forem os CRSs em atividade, e o órgão máximo do CFS será o Colégio de Conselheiros Federais, composto pelos representantes dos CRSs.

Art. 44 - Os CRSs serão representados no Colégio de Conselheiros Federais por dois conselheiros federais, votados pelo seu Colégio de Conselheiros Regionais, na forma do capítulo seguinte.

Art. 45 - O Colégio de Conselheiros Federais se reunirá periodicamente, em assembleia, por iniciativa da Presidência ou de um terço dos seus conselheiros, segundo as normas estatutárias.

Art. 46 - O Estatuto Geral do Sistema se constituirá no documento infralegal mais importante do Sistema, a ser ratificado e eventualmente modificado pela maioria absoluta de, pelo menos, três quintos dos conselheiros federais reunidos em assembleia com esse propósito.

Art. 47 - Caberá ao CFS, entre as funções gerenciais:

- a) Elaborar e modificar o Estatuto Geral do Sistema;
- b) Determinar instalação e abrangência dos CRSs;
- c) Definir insígnias e formalidades para todo o Sistema;
- d) Propor adequação e homologar o Regimento de cada CRS;
- e) Firmar tabela de honorários básicos;
- f) Expedir atos normativos;
- g) Propor aos poderes públicos mudança em normas atinentes às profissões;
- h) Elaborar e divulgar planos e relatórios anuais;
- i) Propor adequação e aprovar planos e relatórios de cada CRSs;
- j) Elaborar, atualizar e publicar o Código de Conduta Profissional;
- k) Criar e fazer funcionar o Tribunal Superior de Conduta Ética;
- l) Julgar recursos processuais opostos a decisões e atos de segunda instância;
- m) Auditar e orientar os CRSs;
- n) Anular ou homologar ato dos CRSs;
- o) Deliberar sobre omissão de normas;
- p) Exercer as demais funções conferidas em lei, decreto e normas administrativas.

Art. 48 - Caberá ao CFS, seguindo regras do Estatuto Geral, afastar ou destituir diretor nacional ou regional, por improbidade, negligência ou grave irregularidade, assim como intervir temporariamente em CRS por insolência, inoperância ou grave irregularidade.

Art. 49 - O CFS terá o poder de determinar alteração na abrangência das regiões, bem como decidir excepcionalmente pela extinção de CRS, seguindo as normas do Estatuto Geral.

Art. 50 - O funcionamento e as regras de deliberação do Colégio de Conselheiros Federais serão previstos no Estatuto Geral do Sistema.

## CAPÍTULO II - DA REPRESENTAÇÃO FEDERAL

Art. 51 - Por meio de candidatura formal dos conselheiros regionais, será eleita uma Diretoria Nacional para o CFS.

Parágrafo único - A Diretoria Nacional será responsável pela gestão global do Sistema.

Art. 52 - Por meio de eleição no Colégio de Conselheiros Federais, será definida através de voto secreto, uma Junta Fiscal de três conselheiros.

Parágrafo único - A Junta Fiscal terá incumbência de examinar e rejeitar ou aceitar, periodicamente, as contas da Diretoria Nacional e das Diretorias Regionais.

Art. 53 - O processo de candidatura, votação, eleição e posse de diretores nacionais, conselheiros fiscais e conselheiros federais bem como a eventual perda de mandato terão sua disciplina estabelecida no Estatuto Geral do Sistema.

Art. 54 - O mandato de conselheiro federal será de um ano e os mandatos de conselheiro fiscal e diretor nacional serão de três anos, sem necessariamente coincidirem os períodos dentro do colégio federal.

Parágrafo único - Conselheiros federais poderão se reeleger por um sem-número de mandatos. Conselheiros fiscais não serão reconduzidos à função de modo imediato.

Diretores nacionais poderão se reeleger de modo imediato apenas uma vez, mas por um sem-número de mandatos não consecutivos.

Art. 55 - O CFS possuirá Diretoria Nacional composta de Presidência, Secretaria, Tesouraria e Ouvidoria, além de doze outras diretorias nacionais criadas e extintas por Resolução.

§ 1º - Os diretores nacionais serão liberados, caso requeiram, das funções que exerçam no serviço público, em autarquias, fundações e empresas com capital público, percebendo a remuneração habitual.

§ 2º - Os diretores nacionais gozarão de licença e garantia de retorno, caso requeiram, das suas atividades na iniciativa privada, percebendo remuneração oferecida pelo CFS, conforme o Estatuto Geral.

Art. 56 - O presidente nacional representará o CFS, judicial e extrajudicialmente, em pessoa ou através de procurador constituído.

Parágrafo único - Cumpre ao presidente nacional a condução do Colégio de Conselheiros Federais e da Diretoria Nacional.

Art. 57 - Dentro do Colégio de Conselheiros Federais, as votações ordinárias ocorrerão por voto identificado e aberto.

Parágrafo único - Nas votações ordinárias do colégio federal, o presidente nacional exercerá somente o voto de minerva.

Art. 58 - Os conselheiros fiscais participarão das reuniões do colegiado maior, mas se absterão nas votações de natureza econômico-financeira.

Parágrafo único - A apreciação final de contas do último ano de mandato da Diretoria Nacional somente será feita na gestão subsequente.

Art. 59 - O funcionamento e as regras de gerência da Diretoria Nacional e as regras de controle da Junta Fiscal terão disciplina no Estatuto Geral do Sistema.

### CAPÍTULO III – DO PATRIMÔNIO FEDERAL

Art. 60 - As receitas do CFS serão as seguintes:

I - Trinta por cento das receitas obtidas pelos CRSs com arrecadação de anuidades, multas por atraso e encargos de permanência, multas disciplinares, taxas e emolumentos;

II - Cem por cento das receitas obtidas diretamente com rendimentos imobiliários ou financeiros; subvenções, intercâmbios, convênios e outras

espécies do gênero; doações e legados de pessoas ou instituições; produto eventual de encontros formais e rendas menores.

Art. 61 - As receitas do CFS serão aplicadas estritamente a serviço de sua finalidade institucional.

Art. 62 - Os empregados do CFS serão assalariados sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho, sendo admitidos e demitidos de acordo com o Estatuto Geral.

Art. 63 - A Diretoria Nacional disponibilizará regularmente aos CRSs seus demonstrativos contábeis.

Art. 64 - A gestão econômica e financeira do CFS terá disciplina adequada no Estatuto Geral.

## **TÍTULO V – DOS CONSELHOS REGIONAIS DE SOCIOLOGIA**

### **CAPÍTULO I – DA DISCIPLINA REGIMENTAL**

Art. 65 - A representação local do Sistema será o CRS, operado à semelhança do CFS.

Art. 66 - O CRS terá jurisdição na sua área de abrangência.

Parágrafo único - A sede do CRS será, preferencialmente, na capital de estado da federação incluído na Região, com foro onde estiver sediado.

Art. 67 - O órgão máximo do CRS será o Colégio de Conselheiros Regionais, composto por conselheiros regionais eleitos em suas bases.

Art. 68 - Os profissionais serão representados no CRS por conselheiros regionais, votados em eleição direta, na forma do capítulo seguinte.

Art. 69 - O Colégio de Conselheiros Regionais se reunirá periodicamente, em assembleia, por iniciativa da Presidência ou de um terço dos seus conselheiros, segundo normas regimentais.

Art. 70 - O Regimento Interno de cada CRS será elaborado e eventualmente modificado pela maioria absoluta de, pelo menos, três quintos dos conselheiros regionais, em assembleia, submetendo-o à homologação do CFS.

Art. 71 - Caberá a cada CRS, entre as funções gerenciais:

a) Auxiliar o CFS no cumprimento de sua missão institucional;

- b) Fixar a composição do Colégio de Conselheiros Regionais;
- c) Expedir atos normativos;
- d) Efetuar o registro de profissionais e organizações da Região;
- e) Atualizar regularmente o cadastro geral de inscritos na Região;
- f) Criar e fazer funcionar o Tribunal Regional de Conduta Ética;
- g) Zelar pela fiel observância do Código de Conduta Profissional;
- h) Primar pela valorização da Ciência e de seus praticantes;
- i) Denunciar a prática ilegal das profissões e o desrespeito a esta Lei;
- j) Impor sanções disciplinares e pecuniárias quando recomendáveis;
- k) Julgar recursos processuais opostos a decisões e atos administrativos;
- l) Encaminhar ao CFS eventuais recursos opostos a suas decisões;
- m) Fixar e cobrar anuidade, multa e encargos, taxas e emolumentos;
- n) Elaborar e divulgar planos e relatórios anuais;
- o) Disponibilizar mensalmente ao CFS os dados cadastrais que possua;
- p) Coletar e repassar ao CFS as informações solicitadas de sua Região;
- q) Participar ativamente dos encontros e discussões de interesse do Sistema;
- r) Promover a renovação periódica dos quadros dirigentes;
- s) Exercer as demais funções conferidas em lei, decreto e normas administrativas.

Art. 72 - O funcionamento e as regras de deliberação do Colégio de Conselheiros Regionais estarão previstos no Estatuto Geral do Sistema e no Regimento Interno do CRS.

## CAPÍTULO II – DA REPRESENTAÇÃO REGIONAL

Art. 73 - Por meio de candidatura formal dos profissionais registrados, será eleita a chapa contendo os conselheiros regionais de cada CRS instalado.

Art. 74 - Por meio de eleição no Colégio de Conselheiros Regionais, será definida, por voto secreto, a Diretoria Regional para o CRS correspondente.  
Parágrafo único - A Diretoria Regional definida será responsável pela gestão daquele CRS.

Art. 75 - Por meio de eleição no Colégio de Conselheiros Regionais, serão definidos por voto secreto os dois conselheiros para acumularem a função de conselheiros federais.

Parágrafo único - O presidente e os demais diretores regionais poderão se candidatar aos postos de conselheiros federais e de diretores nacionais, mas não aos de conselheiros fiscais.

Art. 76 - O processo de candidatura, votação, eleição e posse de conselheiros regionais, diretores regionais e conselheiros federais bem como a eventual perda de mandato terão disciplina estabelecida no Estatuto Geral do Sistema.

Art. 77 - Os mandatos de conselheiro regional e diretor regional serão concomitantes e terão vigência de três anos.

Parágrafo único - Conselheiros regionais poderão se reeleger por um sem-número de mandatos. Diretores regionais poderão se reeleger de modo imediato apenas uma vez, mas por um sem-número de mandatos não consecutivos.

Art. 78 - O CRS terá Diretoria Regional composta de Presidência, Secretaria, Tesouraria e Ouvidoria, além de outras diretorias criadas e extintas por ato normativo.

§ 1º - Os diretores regionais serão liberados, caso requeiram, das funções que exerçam no serviço público, em autarquias, fundações e empresas com capital público, percebendo a remuneração habitual.

§ 2º - Os diretores regionais gozarão de licença e garantia de retorno, caso requeiram, das suas atividades na iniciativa privada, percebendo remuneração oferecida pelo CRS, conforme o Regimento Interno.

Art. 79 - O presidente regional representará o CRS, judicial e extrajudicialmente, em pessoa ou através de procurador constituído.

Parágrafo único - Cumpre ao presidente regional a condução do Colégio de Conselheiros Regionais e da Diretoria Regional.

Art. 80 - Dentro do Colégio de Conselheiros Regionais, as votações ordinárias ocorrerão por voto identificado e aberto.

Parágrafo único - Nas votações ordinárias do seu colégio, o presidente regional exercerá somente o voto de minerva.

Art. 81 - O funcionamento e as regras de gerência da Diretoria Regional e de representação dos conselheiros federais terão disciplina no Estatuto Geral do Sistema e no Regimento Interno de cada CRS.

### CAPÍTULO III – DO PATRIMÔNIO REGIONAL

Art. 82 - As receitas de cada CRS serão as seguintes:

I - Setenta por cento das receitas obtidas com arrecadação de anuidades, multas por atraso e encargos de permanência, multas disciplinares, taxas e emolumentos;

II - Cem por cento das receitas obtidas diretamente com rendimentos imobiliários ou financeiros; subvenções, intercâmbios, convênios e outras espécies do gênero; doações e legados de pessoas ou instituições; produto eventual de encontros formais e rendas menores.

Art. 83 - As receitas do CRS serão aplicadas estritamente a serviço de sua finalidade institucional.

Art. 84 - Os empregados do CRS serão assalariados sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho, sendo admitidos e demitidos de acordo com o Estatuto Geral.

Art. 85 - A Diretoria Regional disponibilizará regularmente a todos os profissionais seus demonstrativos contábeis.

Art. 86 - A gestão econômica e financeira do CRS terá disciplina adequada no Estatuto Geral do Sistema e no seu Regimento Interno.

### TÍTULO VI - DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 87 - O Ministério do Trabalho e as Superintendências Regionais do Trabalho repassarão aos CRSs todos os registros de sociólogos, efetuados de acordo com a legislação anterior, bem como as estatísticas relativas à profissão que existam nos seus arquivos, logo que solicitados.

Art. 88 - O Governo Federal fica autorizado a ceder instalações e servidores para o Sistema, pelo prazo de cinco anos, bem como a Presidência da República a conceder-lhe subvenção periódica.

Art. 89 - O primeiro Colégio de Conselheiros Federais, encarregado de instalar o CFS, na falta dos CRSs, será composto por dois representantes, eleitos em assembleias regionais, para cada um dos sindicatos filiados à Federação Nacional dos Sociólogos.

Art. 90 - A Carteira de Identidade Profissional e a Certidão de Registro, mencionadas nesta Lei, serão obrigatórias em cada Região no prazo de três meses depois de instalado o respectivo CRS.

Art. 91 - O Código de Ética dos Sociólogos, aprovado no XIV Congresso Nacional dos Sociólogos, suprirá inicialmente a falta do Código de Conduta Profissional.

Art. 92 - Esta Lei entrará em vigor trinta dias da data de sua publicação, independentemente de qualquer regulamentação para tanto.

Brasília, [data].

# *Autores e autoras*

## **Adelia Miglievich-Ribeiro (organizadora)**

Socióloga pela Uerj, mestre pelo antigo Iuperj e doutora em Sociologia pelo IFCS/UFRJ. Realizou pós-doutorado no ProPed-Uerj com bolsa PDS Faperj e, posteriormente, na UnB. É professora do Departamento de Ciências Sociais da Ufes, atuando também nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Letras. É bolsista produtividade em pesquisa do CNPq, nível 2, e coeditora da *Revista Brasileira de Sociologia* (RBS) e da revista *Simbiótica* (Ufes). Investiga as teorias sociais, a sociologia dos intelectuais e as epistemologias pós-coloniais e decoloniais. É autora do livro *Heloísa Alberto Torres e Marina de Vasconcellos: pioneiras na formação das Ciências Sociais no Rio de Janeiro* (Editora UFRJ).

## **Manoel Matias Filho (organizador)**

Sociólogo com bacharelado em Sociologia e Antropologia. Licenciado e mestre em Ciências Sociais. Ex-presidente do Sindicato dos Antropólogos, Sociólogos e Cientistas Políticos do Rio Grande do Norte. Ex-secretário e ex-presidente da Federação Nacional dos Sociólogos. Bacharel em Direito e advogado. Pós-graduado em Direito e Processo do Trabalho. Bacharel em Administração e pós-graduado em Marketing. Consultor e empresário do ramo imobiliário e da administração de patrimônios.

### **Alexandre Fernandes Corrêa**

Sociólogo pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ. Mestre em Antropologia Cultural pela UFPE. Doutor em Ciências Sociais pela PUC/SP. Professor associado e coordenador da Especialização em Humanidades no *Campus* de Macaé da UFRJ. Áreas de atuação: antropologia urbana, sociologia da cultura, memórias sociais, patrimônio e literatura. É membro do Conselho Estadual de Cultura do Maranhão e do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão. Também é presidente do Instituto de Sociologia do Rio de Janeiro. Lançou os livros *Patrimônios bioculturais* (2008), *Museu mefistofélico* (2009), *Teatro das memórias* (2011) e *Festim barroco* (2017).

### **Aurea T. Tomatis Petersen**

Mestre em Sociologia, doutora em História do Brasil e professora aposentada da PUC-RS, onde foi professora participante do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em História. Tem desenvolvido pesquisa sobre partidos políticos e eleições no Brasil e no Rio Grande do Sul e sobre gestão das cidades. É coautora de várias publicações, entre as quais: *Ciência política: textos introdutórios*, *Integração*, *cidadania*, *espaços* e *Política brasileira: regimes, partidos e grupos de pressão*. Tem artigos publicados em revistas e em jornais.

### **Daniel Gustavo Mocelin**

Professor do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS. É doutor e mestre em Sociologia. Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela UFRGS. Atua nas áreas de ensino de ciências sociais, sociologia econômica e do trabalho, metodologia da pesquisa sociológica e fundamentos da sociologia. É

Líder do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (Laviecs/UFRGS).

### **Elisabeth da Fonseca Guimarães**

Professora titular aposentada do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Lecionou na graduação e foi coordenadora do Mestrado em Ciências Sociais. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Paraíba, é doutora e mestre em Educação pela Unicamp e tem pós-doutorado em Sociologia pela UnB. Atua nas áreas de ensino de sociologia, ensino médio, cidadania e direitos humanos. É pesquisadora colaboradora plena da UnB e pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Direitos Humanos (Nupedh) e do Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação e Sociedade (GPTES) da UFU.

### **José Antonio Spinelli**

Professor titular na UFRN, onde já coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Bacharel em Sociologia e Política pela UFRN, mestre em Sociologia pela Unicamp e doutor em Educação pela USP. Foi editor da revista *Cronos*. É autor do livro *Mudança social e crise no capitalismo* (EDUFRN) e também participa como autor das obras *Cartographies littéraires du Brésil actuel* (Ed. Peter Lang) e *Marxismos na contemporaneidade: tópicos de política, economia e direito* (Editora UFPB).

### **Leandro Raizer**

Professor e pesquisador na área de Sociologia, com ênfase no ensino de sociologia e em sociologia da educação, do conhecimento e da inovação. É professor adjunto da UFRGS/Faced e pesquisador do Laboratório Virtual de Ensino de Ciências Sociais (Laviecs) e do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU).

### **Lígia Wilhelms Eras**

Doutora em Sociologia pela UFPR e professora adjunta de Sociologia do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)/*Campus Xanxerê*. Já realizou pesquisas sobre ensino de sociologia e sociologia do conhecimento. É membro do Conselho Editorial dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais e do Grupo de Pesquisa Laviecs da UFRGS. Também é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Metodologias e Práticas Pedagógicas do IFSC.

### **Marcelo Pinheiro Cigales**

Licenciado em Ciências Sociais, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e doutor em Sociologia Política pela UFSC. É editor da *Revista da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)* e da *Revista Café com Sociologia*. Entre suas publicações, destacam-se: “Ensino de sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação” (*Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará*) e “A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015” (*Revista de Ciências Sociais da Unisinos*).

### **Mauro Meirelles**

Licenciado em Ciências Sociais, mestre em Educação e doutor em Antropologia Social pela UFRGS. Realiza pós-doutoramento em Ciências Sociais pela Unisinos. É editor chefe da *Cirkula*.

### **Natália Pereira Lima**

Doutoranda em Educação pela PUC-RJ. Atua na linha de pesquisa sobre educação, desigualdades sociais e políticas públicas. Mestre em Educação pela UFRJ. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) pela Universidade

Federal do Maranhão. Desenvolve pesquisas na área de sociologia e educação, com ênfase nos temas: políticas, gestão educacional e desigualdades educacionais.

### **Salvatore Santagada**

Sociólogo e mestre em Sociologia pela UFRGS. Trabalhou na Fundação de Economia e Estatística/FEE de 1974 a 2014. Atua na construção de indicadores socioambientais no Observatório dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Sul. Entre suas publicações, destacam-se: “Indicadores sociais: uma primeira abordagem social e histórica” (revista *Pensamento Plural*); “Os objetivos do milênio no RS e a agenda social mundial para 2015” (FEE); e “Desafios da institucionalização do ODS na escala metropolitana até 2030” (Ipea).

### **Tânia Elias Magno da Silva**

Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela USP, mestre e doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP. Docente da UFS e atuante no Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Coordena o Grupo de Pesquisa Itinerários Intelectuais, Imagem e Sociedade. Compôs a diretoria da Federação Nacional dos Sociólogos. É uma das fundadoras e ex-presidente da Abecs. É membro da Rede Brasileira Sociedade, Meio Ambiente e Nanotecnologia (Renanosoma). Possui distintas obras, artigos e capítulos de livros publicados, entre os quais, o volume *Josué de Castro* (publicado pela Fundação Miguel de Cervantes).

### **Thiago Ingrassia Pereira**

Professor de Sociologia e sociólogo. É doutor pela UFRGS e tem pós-doutoramento em Educação pela Universidade de Lisboa. Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade

Federal da Fronteira Sul (Uffs), *Campus Erechim*. Tutor do Grupo PET Conexões de Saberes e presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs).

Este impresso foi composto utilizando-se a família  
tipográfica Crimson Text.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que  
citada a fonte e que não seja para qualquer fim comercial.

