



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LUCIANA VASQUES LOPES GALDINO

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA AS  
QUESTÕES DA DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA**

---

Londrina  
2020

LUCIANA VASQUES LOPES GALDINO

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA AS  
QUESTÕES DA DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia, do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia R. Lemos de Souza

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- 149 Vasques Lopes Galdino, Luciana.  
Contribuições do Ensino de Sociologia para as Questões da Diversidade na Escola Pública / Luciana Vasques Lopes Galdino. - Londrina, 2020.  
131 f. : il.
- Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcia Rejania Lemos de Souza.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2020.  
Inclui bibliografia.
1. Educação, Escola Pública, Diversidade e Ensino de Sociologia - Tese. I. Rejania Lemos de Souza, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

LUCIANA VASQUES LOPES GALDINO

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA AS  
QUESTÕES DA DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia, do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia R. Lemos de Souza  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa de Lourdes A. Verástegui  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ileizi Luciana Fiorelli Silva  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Edson Elias de Moraes  
Universidade Estadual Paulista – Unesp - Marília

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angélica Lyra de Araújo  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, junho de 2020.

Aos meus amados filhos Arthur e Nicole,  
razão do meu viver.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia R. Lemos de Souza, por seus preciosos ensinamentos, incentivo e contribuições.

Ao meu esposo Lucas, por sua compreensão, parceria e fundamental apoio.

À minha mãe, Rossana e meus queridos irmãos, Natalia e Lucas, com quem sempre posso contar.

Às professoras, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ileizi Luciana Fiorelli Silva e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angélica Lyra de Araújo, por suas sábias colocações e auxílios.

A todos os professores de Sociologia que ao responderem o questionário contribuíram para a concretização da pesquisa.

*“Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.*

Boaventura Souza Santos.

GALDINO, Luciana Vasques Lopes. **Contribuições do Ensino de Sociologia para as Questões da Diversidade na Escola Pública.** 131 p. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

Os conhecimentos da Área de Sociologia podem contribuir para uma perspectiva de Educação que contemple a Diversidade e os Direitos Humanos. Visando desenvolver um debate sobre o tema, este estudo traz reflexões de como estão sendo percebidas e experienciadas por docentes que ministram a disciplina de Sociologia nas Escolas Públicas, as questões ligadas à diversidade. Contamos com o referencial teórico de Freire (1979, 1976, 1983, 1996, 1997, 2000, 2002) e Bernard Charlot (2000, 2005, 2010, 2014). Os sujeitos da Pesquisa são 78 professores de 53 cidades de 11 diferentes estados do Brasil. Para coleta de dados usamos questionários aplicados a professores de Sociologia com questões objetivas e abertas no sentido de compreender os saberes e fazeres docentes. Intencionamos compreender como trabalham as questões da diversidade na escola e as contribuições do Ensino de Sociologia para as questões da Diversidade na Escola Pública. Verificou-se que 95% dos professores de Sociologia presenciaram situações de discriminação e preconceito no ambiente escolar, 68% relataram enfrentar dificuldades no ambiente escolar para tratar as questões da diversidade. Referente às Contribuições do Ensino de Sociologia para as questões da diversidade na Escola, as consideradas mais relevantes foram que o Ensino de Sociologia, por seus instrumentos conceituais e analíticos colaboram para construção do pensamento reflexivo e crítico dos alunos acerca dos temas sobre Diversidade na Escola.

**Palavras-chave:** Educação. Escola Pública. Diversidade. Ensino de Sociologia.



GALDINO, Luciana Vasques Lopes. **Perceptions of Sociology Teachers on the Issues of Diversity in the Public School.** 131 p. 2020. Dissertation (Professional Master's in Sociology) - Londrina State University, Londrina, 2020.

### **ABSTRACT**

The knowledge of the Sociology Area can contribute to an Education perspective that contemplates Diversity and Human Rights. In order to develop a debate on the topic, this study brings reflections on how issues related to diversity are being perceived and experienced by teachers who teach the discipline of Sociology in Public Schools. We rely on the theoretical framework of Freire (1979, 1976, 1983, 1996, 1997, 2000, 2002) and Bernard Charlot (2000, 2005, 2010, 2014). The research subjects are 78 teachers from 53 cities in 11 different states in Brazil. For data collection we use questionnaires applied to Sociology professors with objective and open questions in order to understand the knowledge and teaching practices. We intend to understand how issues of diversity at school work and the contributions of Sociology Teaching to issues of Diversity in Public Schools. It was found that 95% of Sociology teachers witnessed situations of discrimination and prejudice in the school environment, 68% reported facing difficulties in the school environment to deal with issues of diversity. Regarding the Contributions of Sociology Teaching to the issues of diversity in the School, the most relevant ones were that the Teaching of Sociology, due to its conceptual and analytical instruments, collaborate to build the students' reflective and critical thinking about the themes about Diversity at School.

**Keywords:** Education. Public school. Diversity. Sociology teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	BNCC Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio .....51
<b>Figura 2</b>	Objetivos Gerais do PROFSOCIO .....59
<b>Figura 3</b>	Local de Residência (cidades/estados) Cidades dos Professores Participantes .....65

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Dez competências gerais propostas na BNCC para Educação Básica .....	49
<b>Quadro 2</b>	Conteúdos das Diretrizes Curriculares do PR.....	54
<b>Quadro 3</b>	Quadro Geral de Participantes.....	62

## LISTA DE TABELAS

<b>Gráfico 1</b>	Estados .....	66
<b>Gráfico 2</b>	Idade .....	67
<b>Gráfico 3</b>	Gênero .....	68
<b>Gráfico 4</b>	Formação .....	69
<b>Gráfico 5</b>	Tempo de Docência .....	71
<b>Gráfico 6</b>	Regime de Trabalho.....	72
<b>Gráfico 7</b>	Carga horária de aulas semanais .....	73
<b>Gráfico 8</b>	Modalidade de Ensino.....	74
<b>Gráfico 9</b>	Temas da diversidade que aparecem na sala de aula .....	76
<b>Gráfico 10</b>	Situações de preconceito ou discriminação no ambiente escolar ..	78
<b>Gráfico 11</b>	Como as questões da diversidade aparecem na escola .....	81
<b>Gráfico 12</b>	Você já enfrentou dificuldades na escola ao trabalhar as temáticas da diversidade.....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEL	Universidade Estadual de Londrina.
PROFISOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
MEC	Ministério da Educação
SECADI	Secretaria da Educação, Alfabetização e Diversidade.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
ONU	Organização das Nações Unidas.
SEED/PR	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SECADI	Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade.
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
IES	Instituição de Ensino Superior
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DH	Direitos Humanos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
UFC	Universidade Federal do Ceará.
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande.
UFPR	Universidade Federal do Paraná.
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE</b> .....	20
2.1	EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS.....	20
2.2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO DE TODOS.....	28
2.3	UMA ESCOLA PARA A INCLUSÃO .....	32
<b>3</b>	<b>O ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS QUESTÕES DA DIVERSIDADE NA ESCOLA</b> .....	38
3.1	QUESTÕES TEÓRICAS: A SOCIOLOGIA COMO ÁREA DO CONHECIMENTO .....	38
3.2	QUESTÕES POLÍTICAS: A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA .....	42
3.3	QUESTÕES PEDAGÓGICAS: DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA .....	47
<b>4</b>	<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	56
4.1	LÓCUS DA PESQUISA: O AMBIENTE DO PROFSOCIO .....	56
4.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	59
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES DE SOCIOLOGIA .....	61
<b>5</b>	<b>OS SABERES DOCENTES E AS QUESTÕES DA DIVERSIDADE</b> .....	75
5.1	Temas da Diversidade .....	75
5.2	Preconceito e Discriminação na Escola.....	77
5.3	Questões da Diversidade na Escola Pública .....	81
5.3.1	Trabalho Docente com as Questões da Diversidade.....	83
5.4	Contribuições do Ensino de Sociologia para as Questões da Diversidade.....	91
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
	<b>APÊNDICES</b> .....	109

Apêndice A – Questionário .....	110
Apêndice B – Respostas questão 4.2.....	117
Apêndice C – Respostas questão 4.5.....	124

## 1 INTRODUÇÃO

A intenção do estudo aqui proposto se insere no bojo das demandas educacionais contemporâneas do Sistema Educacional Público Brasileiro, em especial os impactos e desafios da Diversidade no contexto da Escola Pública e a forma como os professores de Sociologia enfrentam tais demandas.

Enquanto professora e pedagoga da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, percebi como são importantes e estão presentes as questões ligadas à diversidade no cotidiano de nossas escolas e salas de aula, fato que nos remete à necessidade de um olhar mais aguçado para a temática e conseqüentemente um conjunto de ações que possibilitem o enfrentamento da mesma, dentre elas elencamos aqui as ações investigativas, estudos e análises do cotidiano escolar que possam contribuir para as discussões sobre o tema.

A pesquisa se encontra na área de concentração “*Ensino de Sociologia*”, contemplando a linha de “*Educação, Escola e Sociedade*” a qual visa desenvolver pesquisas, saberes, habilidades e competências específicas para a docência, contemplando a reflexão detalhada acerca dos atores sociais envolvidos na Escola. O nosso estudo se insere no contexto do debate das relações do Ensino de Sociologia e pautamos o referencial teórico no campo da relação ente Educação e Sociologia, como nos coloca Silva (2002, p. 13).

O Ensino de Sociologia na Educação Básica encontra seus fundamentos e metodologias na tradição teórica e investigativa de dois campos: o campo das Ciências Sociais e o campo da Educação. Na produção das reflexões desses dois campos encontraremos momentos de maior intersecção e integração e momentos de menor interlocução. Contudo, independente das possibilidades de articulação entre os dois campos, será neles que encontraremos os princípios para as metodologias de Ensino de Sociologia na Educação Básica.

Considerando os campos acima citados, procuramos conduzir as análises de nossa proposta, a qual consiste em desenvolver estudos referentes ao Ensino de Sociologia. Buscamos com isso pesquisar junto aos docentes do Ensino Médio que trabalham nesta área sobre as Questões da Diversidade vivenciadas na Escola Pública e na sala de aula. Neste sentido, enquanto estudo desenvolvido no contexto do mestrado, podemos subsidiar dados e reflexões sobre as possibilidades do Ensino de Sociologia enquanto importante componente curricular presente no Ensino Médio,



como percebemos na afirmação de Florestam Fernandes ao tratar do Ensino de Sociologia aos jovens:

O ensino de sociologia representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna (FERNANDES, 1954, p. 91-92).

Dentre as funções que a ciência precisa desempenhar com os jovens estudantes do Ensino Médio destacamos a necessidade de trabalharmos nas escolas o tema Diversidade, cujos embates são crescentes e polêmicos na atualidade e estão presentes na estruturação de documentos norteadores de políticas conforme podemos constatar no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. [...] O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade (BRASIL, 2008, p. 23).

Percebemos aqui a Educação Escolar como importante instrumento para democracia, exercício da cidadania e busca da justiça social. Quanto à democratização do acesso à Educação Escolar ainda se observam complexos problemas a serem objeto de análise, estudos e reflexões no Sistema Educacional Brasileiro por isso concordamos aqui com Carvalho (2002, p. 70) quando este diz: “pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças”.

No Brasil uma das ações afirmativas propostas em todos os níveis de ensino amparada por lei mediante dispositivos normativos, tornam obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas do país, Lei nº 10.639/03, (BRASIL, 2003) e a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) que aborda a

inserção da questão indígena nos currículos escolares, contribuindo assim com práticas educativas voltadas para a diversidade cultural.

Embora tenhamos uma legislação que contempla o direito de todos à Educação, a realidade não consegue ser tão abrangente, e muitos são negligenciados em seus diferentes aspectos. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, estão sendo cada vez mais desveladas e destacadas, e é condição imprescindível para entender como aprendemos e como entendemos o mundo e a nós mesmos.

Se tornou um grande desafio para os professores trabalhar a Diversidade no âmbito escolar, visto que as diferenças encontradas em sala de aula são inúmeras, por isso, a necessidade que esse tema seja discutido, visando contribuir com a produção de conhecimentos para a superação dos crescentes episódios de intolerância que acontecem em nossa sociedade.

Este contexto nos impulsiona para conhecermos as práticas e discurso dos docentes de Sociologia sobre a Diversidade na Escola. Pontuamos então como **problemática** desta pesquisa o seguinte questionamento. Como o Ensino de Sociologia e suas práticas escolares podem contribuir para a compreensão e o trato das questões da Diversidade na Escola?

Nessa perspectiva nosso **objetivo** é analisar os conhecimentos dos professores de Sociologia, bem como suas práticas, no tocante aos saberes necessários para uma Educação que contemple a Diversidade.

1. Conhecer e analisar a conjuntura de constituição da relação entre Educação e Diversidade visando as questões e demandas da Diversidade no contexto da Escola Pública.
2. Conhecer e evidenciar o aporte teórico do Ensino de Sociologia que possibilita a compreensão das questões da Diversidade na Escola Pública.
3. Caracterizar os saberes e práticas de ensino desenvolvidas por professores de Sociologia para lidar com as questões da Diversidade no contexto do Ensino Médio.

A **metodologia** proposta é qualitativa com a realização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica conta com o aporte

teórico de Paulo Freire (1979, 1976, 1983, 1996, 1997, 2000, 2002) e Bernard Charlot (2000, 2005, 2010, 2014).

A pesquisa de campo foi realizada em 2019/2020 com um grupo de 78 professores de Sociologia de 53 cidades de diferentes regiões do Brasil. Portanto, os **sujeitos** desta pesquisa são professores que ensinam Sociologia e o nosso propósito foi o de refletir e dar voz a estes sujeitos que estão inseridos no espaço e dinâmicas da sala de aula, auxiliando a atualização dos debates a respeito dos temas referentes à Diversidade.

Para **coleta de dados** primeiramente realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema e na sequência, para efetivação da investigação usamos o recurso dos questionários online endereçados a professores de Sociologia, partindo de questões iniciais como, quais são seus saberes, práticas escolares e como o ensino de Sociologia pode contribuir para compreender as questões da Diversidade presentes na Escola Pública.

Os questionários se caracterizam por questões objetivas e abertas, tal como nos coloca Gil (2008), perguntas que dão espaço para que o investigado responda livremente e questões fechadas onde o investigado precisa fazer a escolha de uma das opções que já foram oferecidas e por conseguinte, aquelas que só precisam ser respondidas de acordo com uma resposta anterior.

A partir das respostas registradas pelos sujeitos da pesquisa, fizemos a análise segundo o referencial teórico de Freire (1979, 1976, 1983, 1996, 1997, 2000, 2002) e Bernard Charlot (2000, 2005, 2010, 2014) na perspectiva dos educadores como sujeitos a partir do que fazem e sabem.

Considerando o proposto até aqui organizamos a escrita desta pesquisa em cinco sessões conforme segue:

**Na Seção II** intitulada de **Educação e Diversidade** desenvolvemos uma análise conceitual e conjuntural sobre a relação entre os mesmos enquanto processos.

**Na Seção III** intitulada **O Ensino de Sociologia e as Questões da Diversidade na Escola** desenvolvemos uma reflexão sobre os determinantes legais e teóricos do ensino de Sociologia apontando o trato desta área para o enfrentamento das questões da Diversidade presentes no ambiente escolar.

**Na Seção IV** intitulada **Trajetória metodológica** desenvolvemos as descrições procedimentais da elaboração da pesquisa e perfil dos professores de Sociologia participantes do presente estudo.

**Na seção V** intitulada **Os saberes Docentes e as Questões da Diversidade na Escola**, desenvolvemos a análise dos questionários com o objetivo de conhecer as práticas dos professores, seus saberes e fazeres, no sentido de identificar os limites e possibilidades de ações pedagógicas do Ensino de Sociologia frente às questões da Diversidade na Escola Pública.

Os resultados apontam que 95% dos professores de Sociologia presenciaram situações de discriminação e preconceito no ambiente escolar. Mais da metade dos professores respondentes, 68% relataram enfrentar dificuldade no ambiente escolar para tratar as questões da diversidade em suas aulas.

Referente às Contribuições do ensino de Sociologia para as questões da diversidade na Escola consideradas relevantes pelos professores foram: A Sociologia como ciência, contribui para o debate das diversidades, por seus instrumentos conceituais e analíticos. O ensino de Sociologia por suas possibilidades de práticas pedagógicas a partir da realidade no sentido da construção de formulações teóricas, contribui para construção do pensamento reflexivo e crítico acerca dos temas sobre Diversidade na Escola.

## 2 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1994), no seu Artigo 3º declara que é necessário universalizar o acesso à Educação (no caso aqui a Educação Escolar), promover a equidade, melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

A defesa desta perspectiva passa pela necessidade de conceber a Educação no sentido amplo, como o processo de formação humana que está presente em todas as atividades sociais. Também a Diversidade, caracterizada por ser um processo presente em todas as atividades humanas, inclusive nas atividades educativas. Nesta perspectiva, o objetivo desta sessão consiste em refletir sobre a relação entre estes dois processos no sentido de pensar nas questões dos direitos humanos e seus impactos na Educação Escolar.

### 2.1 Educação, Diversidade e Direitos Humanos

Neste item conceituamos a Educação com o aporte teórico de Paulo Freire, e para tanto utilizamos a interlocução de João Francisco de Souza em sua obra “Atualidade de Paulo Freire, Contribuição ao Debate sobre Educação na Diversidade Cultural”, o qual expõe subsídios às políticas e as práticas curriculares comprometidas com o respeito à diferença e à pluralidade cultural.

Esta obra problematiza as “probabilidades que podem ter os processos educativos de contribuir com a construção da humanidade do ser humano, de todos os seres humanos, em todos os quadrantes da pós-modernidade/mundo em sua integridade” (SOUZA, 2002, p. 47).

Educar para Freire (1983) é “construir gente”, humanizar os humanos na luta em denunciar e superar os elementos desumanizadores. O ser humano para Freire é um ser inacabado e, consciente disso, aspira “ser mais” conforme escreve Souza (2002, p. 54):

A essencialidade humana, sendo a construção do existir e não apenas do viver, como nos ensina Freire, resulta do encontro do que alguém está sendo com o que pode vir a ser, a partir de necessidades fundamentais, desejos, sonhos, bem como do cumprimento de suas virtualidades e plenitude do possível, como propõe Foucault. Ela só pode, portanto, ser uma construção/desconstrução/construção das diversas formas de relação

dialética entre as características biológicas e as características sociais dos seres humanos, como afirma Legarde; e é uma exclusividade humana, como ensina Freire.

Em seus escritos Freire (1983, p. 79) explicita não apenas uma Educação, mas Educações e o objetivo fundante do ato de Educar é a humanização dos sujeitos, os quais educam-se em comunhão: “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

No debate sobre educação no interior da diversidade, podem ser evidenciadas as exigências de uma educação necessária ao “tecido do novo clima cultural”. Segundo Souza apud Freire (2002, p. 57), o debate sobre diversidade cultural, pluriculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade, intermulticulturalidade, transculturalidade, pluri/multi/inter/culturalidade põe e repõe o problema central da existência humana.

Para estes autores existem diferentes formas destes debates que vão assumindo, ao longo dos tempos e dos espaços, as relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos, configurando o desafio central não só das práticas pedagógicas, escolares ou não, mas das possíveis formas de convivência que seremos capazes de construir, para nos humanizar ou desumanizar na economia, na política e no saber em diferentes contextos:

Essa discussão questiona a existência do ser humano e de sua educação no próprio cerne histórico da humanidade, ou seja, as possibilidades da convivência dos diferentes com diferenças, num contexto que supere as violências, as hierarquias, os preconceitos, as inclusões perversas, as subordinações, as desigualdades econômico-sociais e as exclusões culturais (p. 57).

Freire (2002) defende que educar é desvelar o mundo e a Educação é um processo problematizador de conscientização. Só uma Educação Escolar ‘desveladora’ da opressão, que promova o diálogo intercultural a partir de um pensamento crítico pode contribuir para práticas emancipatórias e para o reconhecimento de que todas as culturas têm o mesmo estatuto sendo o diálogo intercultural o que pode valorizar e promover a diversidade cultural.

O processo educativo em diferentes contextos, é que marca as pautas do fazer educativo em suas possibilidades, limites, chances e obstáculos. Essa compreensão,

que é a compreensão de Freire sobre o fazer educativo, significa uma das suas grandes contribuições para o debate educativo no seio da interculturalidade. Segundo Souza (2002, p. 29), esse é um dos aspectos do pensamento Freireano nesse contexto da multiculturalidade:

O exame das potencialidades do pensamento de Paulo Freire em relação a inter/multiculturalidade crítica, na direção acima indicada justifica-se não só porque sua proposta pedagógica - centra-se na questão. O cultural, mas porque, também, coloca o Brasil e Sua contribuição na interlocução com essa problemática de máximo interesse para todos os quadrantes da Terra, A preocupação central de Paulo Freire é a educação, inclusive a escolar, como um problema cultura como uma atividade cultural e um instrumento para o desenvolvimento da cultura, capaz de contribuir para a democratização fundamental da sociedade, da própria cultura e para o enriquecimento cultural de seus diferentes sujeitos, especialmente dos sujeitos populares.

Freire (2000) supunha e defendia que as práticas pedagógicas, quando proporcionassem o pensar criticamente, se fossem vividas interculturalmente, poderiam garantir e desenvolver o desejo e a luta por uma sociedade democrática, tendo a diversidade cultural como possibilidade de um diálogo inter e intracultural, na construção de processos educativos com as camadas populares das sociedades nacionais e da sociedade mundial, como resposta aos desafios da pós-modernidade/mundo:

É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnica técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (p. 43).

Na perspectiva de Freire é preciso compreender a prática pedagógica docente na crítica, em que o processo educativo é influenciado pelos seus sujeitos e contextos onde o espaço escolar se caracteriza como o lugar da Diversidade, não cabendo assim justificativas excludentes.

O amparo de legislações de âmbito internacional como *A Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) é de grande valia para a garantia dos direitos dos educandos. Esta, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia

Geral das Nações Unidas, em 10 de Dezembro de 1948, prevê a Educação como ferramenta para a expansão e garantia dos Direitos Humanos.

Segundo a UNESCO (1948), a Assembleia proclama a presente declaração como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente tal documento se esforce, através do ensino e da educação para - promover o respeito a esses direitos e liberdades, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva - tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Outro momento fundamental na história para a construção dos DH foi a *Conferência Mundial de Direitos Humanos* realizada em Viena, onde se discutiram temas globais de interesse de toda humanidade. A Conferência de Viena teve como resultado a Declaração de Viena que avaliou princípios básicos do direito internacional com enfoque na universalização e afirmou que os contextos locais e regionais precisam ser levados em consideração quando tratamos dos Direitos Humanos, valorizou assim a diversidade e a pluralidade.

O *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos* proposto pela *Assembleia Geral das Nações Unidas* em outubro de 2004, estabelece que: “ao promover o respeito da dignidade humana e igualdade, bem como a participação na adoção democrática de decisões, a educação em direitos humanos contribui para a prevenção em longo prazo de abusos e de conflitos violentos” (UNESCO, 2012).

Os fundamentos legais de ordem internacional são observados nas legislações nacionais como a LDBEN 9.394/96, o Artigo I indica um conceito amplo sobre Educação que contempla a Diversidade e valoriza diferentes experiências educativas conforme segue:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Colaborando com o que é posto até aqui, destacamos os princípios que regem de modo geral a educação em Direitos Humanos os apontados por Candau (2003, p. 7): a) Compromisso com a vigência dos DH visando a construção da cidadania, da



paz e da justiça; b) Compromisso com a educação em DH como meio para a transformação social, a construção da cidadania e a realização integral das pessoas e dos povos; c) Afirmação da dignidade de toda pessoa humana, grupo social e cultura; d) Respeito à pluralidade e à diversidade.

No Brasil embora tenhamos uma legislação que contempla a Educação como um processo amplo de formação humana, na prática tal abrangência não é reconhecida em diferentes aspectos e contextos, a começar pela Escola que na sua organização é monocultural e desconsidera as diferentes culturas de seus diferentes sujeitos. Ao tratar o despreparo da Escola para o enfrentamento de tais questões Neusa Gusmão afirma que:

O despreparo da escola, de seus agentes, dos professores, da administração e da própria burocracia dos órgãos responsáveis, que não sabem o que está em jogo por trás dos papéis que regem a vida de cada um e de todos, tornam-se as principais características das dificuldades de uma proposta de ensino no caso brasileiro. Por outro lado, todos os limites, falhas e vieses do sistema educacional tornam-se mais visíveis quando o público-alvo da política educacional é formado por crianças e adolescentes que transitam em universos negados pela escola, tal como a "rua", ou que, por uma razão ou outra, são portadores de marcas sociais estigmatizadas tais como a raça e/ou a cor da pele (GUSMÃO, 1999, p. 10).

A Educação em seu amplo sentido é fruto das relações que acontecem nos diferentes espaços e situações sociais. Sobre educação Charlot (2010) considera como um processo de humanização, socialização e subjetivação:

O ser humano nasce incompleto, como explicam autores tão diferentes quanto Kant, Marx, Vygotsky ou Lacan. Mas ele nasce em um mundo humano, que lhe proporciona um patrimônio. Ao se apropriar desse patrimônio, pela educação, a cria do homem torna-se humana. Em outras palavras, o que caracteriza o ser humano não fica dentro de cada indivíduo. Como escreveu Marx na sua Tese sobre Feuerbach, a essência do ser humano é o conjunto das relações sociais. Ampliando a ideia, pode-se considerar que a essência do ser humano é tudo o que a espécie humana criou no decorrer de sua história. Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação (CHARLOT, 2010, p. 151).

Temos assim uma educação que possibilita e contempla uma variedade de experiências, relações e atividades nas quais os limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em dado momento histórico, onde estão incluídas

as instituições como a família, escola, igreja e o trabalho, conforme aponta Juarez Tarcisio Dayrell:

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico (DAYRELL, 1996, p. 2).

A Escola faz parte deste cenário social que é caracterizado por diferentes realidades que podem se tornar alvo de comparações e desigualdades. Conseqüentemente, a Escola é impactada pelos reflexos dessas diferenças, sejam elas culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero. Também por isso a Diversidade faz parte do cotidiano escolar. Dayrell (1996) ao tratar a Escola como espaço sociocultural enfatiza a relevância da cultura:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996, p. 1).

A Educação é caracterizada como um processo de formação que acontece em todo lugar e não apenas na Escola, assim os sujeitos ao chegarem à Escola já possuem conhecimentos e saberes aprendidos ao longo da vida. Esta realidade por si só já evidencia a Diversidade nos mesmos termos da Educação, como um processo amplo evidenciado em todas as áreas da vida humana e da natureza, possui especificidades enquanto instrumento político, conforme afirma Brandão (1994, p. 102):

Quando o fruto do trabalho acumula os bens que dividem o trabalho, a sociedade inventa a posse e o poder que separa os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais. A educação aparece como propriedade, como sistema e como escola. O saber transforma-se em instrumento político de poder.

Etimologicamente o termo Diversidade vem do latim *diversitasatis* e se trata da característica ou estado do que é diverso; não semelhante. Contudo, não se trata de

simples palavra, termo ou conceito que nomeia, mas sim carrega em sua essência significados e se faz presente em diferentes contextos acadêmicos, políticos e sociais, norteando políticas públicas. Concordamos com Bondía (2002) quando este enfatiza que a luta pelas palavras consiste em nomear o que fazemos com elas:

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexivas ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (p. 2002).

Princípios e palavras como igualdade, desigualdade, diferença e Diversidade estão presentes nas obras de autores como Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011). Estas autoras fazem análises referentes à Diversidade e a diferença salientando que não são iguais, nem mesmo próximas, apesar do uso indiscriminado das palavras como sendo sinônimo. Existem diferentes noções e concepções sobre os termos Diversidade e diferença.

As autoras classificam a Diversidade em três linhas. Na primeira as diferenças são como contradições que podem ser apaziguadas, sendo a tolerância uma das muitas outras formas de apaziguamento a qual não esgarçaria o tecido social, são sintetizadas pelo multiculturalismo. Já a segunda linha é a liberal ou neoliberal que faz o uso da palavra diferença ou Diversidade para a ampliação de fronteiras do capital, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades. A terceira linha objetiva enfatizar as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem ser apaziguadas, por não serem contradições:

A indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças, é preciso neste sentido incentivá-las. Ao que parece temos a diversidade, esvaziada da diferença, e o campo da diferença esvaziada pelo campo da diversidade. De um lado a tolerância, que é um campo amplo, inclusive em voga no neoliberalismo de aceitação das diferenças e o capital operando na produção de mercadorias geradas pelas diferenças e, de outro lado, a ideia de que nada tem que ser tolerado, já que não é disto que se trata. O neoliberalismo se aproveita da palavra de ordem

pela diferença que significa a possibilidade de ampliação do mercado. Quanto mais diferenças melhores (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ, 2011).

Rodrigues e Abramowicz (2013) pontuam considerações sobre o uso generalizado da palavra cultura, associado ao diverso, à diversidade e/ou à diferença, mas também ao uno, ao universal, ao comum e ao local na área da Educação:

Na área da educação, a explosão semântica tem produzido propostas na clave da cultura que se distinguem e que se denominam como multiculturalismos, interculturalismos, culturalismos etc. Ora cultura designa a identidade, ora a diferença e o diverso; ora é aquilo que significa eu, ora é o outro. Ora a cultura é a síntese e o comum de todas as culturas, em uma vertente do interculturalismo, por exemplo; ora é um conjunto, um mosaico de culturas, como no multiculturalismo em uma de suas ramificações. É esse uso generalizado da palavra cultura, associado ao diverso, à diversidade e/ou à diferença, mas também ao uno, ao universal, ao comum e ao local, que tem sido objeto de disputa não só teórica, mas também na prática social, contribuindo para a imprecisão e o esvaziamento conceitual de cultura, diversidade e diferença (ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2013).

Analisar e aprofundar o conceito e as implicações do significado de interculturalismo e a sua urgência no cenário contemporâneo remete às noções de intercultural, sobre a interculturalidade destacamos a afirmação de Candau (2007, p. 19):

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Na esteira deste debate, Bhabha (1998) ao abordar o conceito de hegemonia cultural, defende que vivemos uma transnacionalização cultural onde as culturas locais, por uma questão de sobrevivência acabam por criar novos símbolos culturais. Os estudos sobre hibridação cultural têm alterado substancialmente os conceitos de cultura, identidade, diferença, desigualdade, multiculturalismo e também as antigas oposições conflituais entre Norte e Sul, local e global, tradição e modernidade, rural e urbano, selvagem e civilizado, primitivo e desenvolvido.

Diversidade, diferença e desigualdade são termos que não podem ser considerados fora dos complexos contextos. São termos político, pois não pretendem apontar nenhuma essencialidade que esteja fora dos sentidos da vida social. As

reivindicações dos diversos na atualidade se dão em contextos onde diferenças podem se tornar desigualdade, suportam opressões e impõem sofrimentos.

Diferenças e Diversidades não devem ser palavras que estejam condicionadas ao ser subordinado, oprimido, excluído e sim se compreender como diverso e nessa Diversidade identificar o suporte de exclusões e desigualdades. Os sujeitos entram no campo da política e do questionamento quanto às razões dessa exclusão e desigualdade em um processo de constante aprender. Sobre as questões referentes à Diversidade e a importância da singularidade e da identidade social, salientamos o posicionamento de Freire (2002, p. 67):

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

Reafirmando o posicionamento de Freire (2002) sobre as especificidades das questões referentes a Diversidade, diferença e suas imbricações com as desigualdades que se fazem presentes na escola, onde convivem diversas culturas, se evidenciam diferenças de gerações, gênero, classes sociais, etnias, religiões, capacidade física e mental, entre outras. Sendo assim, o espaço escolar se caracteriza como o lugar da Diversidade não cabendo assim justificativas excludentes.

## **2.2 A Educação Escolar como Direito de Todos**

A Constituição Federal de 1988 no Artigo 205 defende a Educação Escolar como um direito de todos conforme segue: “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No bojo desta afirmação Freire (1976, p. 38) concebe a conscientização como condição necessária da transformação social e pode ser efeito da formação educativa, sendo assim é a condição ao desmascaramento para a transformação, sobre o poder de intervenção da Educação Escolar conforme segue:

[...] como experiência especificamente humana, e educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Na mesma direção Charlot (2000, 2005, 2010, 2014) acredita que o ato de construir-se e ser construído pelos outros é a própria Educação, entendida de forma ampla, em situações que ocorrem dentro e fora da escola. O autor afirma que a condição humana exige que seja feito um movimento, "longo, complexo e nunca acabado", no sentido de se apropriar (parcialmente) de um mundo preexistente. A apropriação obrigatória desencadeia três processos: de hominização (tornar-se homem), singularização (tornar-se exemplar único) e socialização (tornar-se membro de uma comunidade). Essa é uma condição que se estabelece desde o nascimento, uma vez que "nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender", Charlot (2010) afirma:

O problema não é dizer se a relação do aluno com o saber é "boa" ou não, mas, sim, entender as contradições que o aluno enfrenta na escola. Ele vive fora da escola formas de aprender que são muito diferentes daquelas que o êxito escolar requer. Essas contradições é que se deve tentar entender. Por isso, insisto muito sobre a heterogeneidade das formas de aprender. Há coisas que só se pode aprender na escola e, portanto, não se deve menosprezar esta instituição. Mas também se aprendem muitas coisas importantes fora da escola (CHARLOT, 2010, p. 151).

A instituição escolar é parte importante deste complexo processo, pois, ao trabalhar com ensino/aprendizagem promove também uma interação social onde as pessoas podem transformar seus pensamentos e comportamentos. O ambiente social da Escola pode influenciar na construção dos comportamentos individuais e coletivos podendo contribuir na construção de uma sociedade mais justa para todos, além de promover o exercício da cidadania.

Nas legislações educacionais, entretanto, as questões da Diversidade como as diferença e as necessidades educacionais especiais entre outros; podem surgir como "violência simbólica" que deixam sérias marcas. A Escola por seu caráter formativo de aprendizado, conta com uma estrutura que pode combater ou reproduzir o preconceito, a discriminação e fatores que influenciam no acesso e na permanência do aluno no ambiente escolar.

Para Bourdieu (1989) diferentemente Charlot (2000, 2005, 2010, 2014) a Escola pode ser a instituição que reproduz e legitima a dominação das classes

dominantes e seus “habitus”, estabelecendo lógicas perversas ao tratar todos como iguais em direitos e deveres, sem considerar as desigualdades existentes, ignorando diferentes culturas e negando diferenças, podendo constituir fontes de violência.

Bourdieu (1989) usa o termo “violência simbólica” como categoria de análise, para explicar o mecanismo onde os indivíduos entendam como “natural” os ideais dominantes. Assim, a violência simbólica acontece nas instituições e conseqüentemente os docentes podem se tornar agentes de um exercício da autoridade. Este autor considera que a “transmissão” pela Escola da cultura escolar (materializada nos conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas) própria da classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os estudantes de classes populares.

A Educação para Bourdieu (1989), perde de instância transformadora das sociedades e passa a ser vista como uma das instituições que fará a manutenção e a legitimação dos privilégios sociais. Autores como Charlot (2014) analisam a perspectiva de Bourdieu e apontam que a tomada de consciência sociológica é a condição fundamental da mudança:

Será que somos condenados a uma eterna reprodução? Bourdieu deixa uma porta aberta, o que possibilita entender por que, apesar de tudo, o próprio indivíduo Bourdieu se engajou com determinação nas lutas sociais da década de 1990. Passado e futuro articulam-se no habitus, chave da reprodução. Portanto, para quebrar a reprodução, desconectar o futuro do passado e, assim, mudar a sociedade, é necessário mudar o habitus. Sendo assim, a tomada de consciência sociológica é a condição fundamental da mudança: pode mudar o mundo quem entende que suas representações e práticas foram condicionadas socialmente e, ao compreender isso, pode se livrar do condicionamento (p. 47).

Nessa perspectiva se fundamentará a teoria da relação com o saber Charlot (2005), em que a análise educacional de Bourdieu (1989) não é considerada suficiente para compreender a experiência escolar do sujeito, levando em conta que existem diferenças no modo como cada sujeito participa do processo de reprodução social conforme afirma Charlot (2005, p. 40): “a sociedade não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais, mas também é preciso levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza”.

Bourdieu (1989) acredita que a Escola é o lugar onde as classes dominantes exercem a sua violência simbólica, seu arbitrário cultural; e a conscientização só pode ser produzida nas lutas sociais. Portanto, a atividade é princípio de transformação,

mas se trata da atividade desenvolvida nas lutas sociais e não da atividade do professor e do aluno na sala de aula. Sobre Bourdieu e Foucault, Charlot (2010) considera:

E há os autores com quem penso, às vezes contra quem penso. Bourdieu, um grande pensador que nos permitiu entender que o inimigo está dentro da nossa cabeça, prendendo-nos no exato momento em que temos a ilusão de escolher com toda liberdade. Foucault, que evidenciou os micropoderes que tecem o nosso cotidiano (CHARLOT, 2010, p.156).

Questionamos quais saberes serão transmitidos na Escola integrada em uma perspectiva mais ampla do que a da reprodução, da vitimização, da ação dos dominantes e que possa vir ao encontro do que preconiza a nossa legislação educacional, em especial no que se refere a Educação para cidadania, tal como defende Charlot (2014) nos capítulos finais de seu livro “Da Relação com o Saber às Práticas Educativas”:

Ensinar alunos a tecerem vínculos sociais de reciprocidade é, claro está, um objetivo educacional. Sendo assim, o discurso sobre a “cidadania”, que, na verdade, trata do vínculo social, tende, por bem-intencionado que seja, a cumprir uma função ideológica: pobres, sejam bem comportadinhos, não incomodem a classe média com seus comportamentos. Ao contrário, o conceito de cidadania tem um valor crítico, haja vista que destaca a igualdade de direitos e deveres, o interesse geral, a preeminência da lei. Mas é preciso levar a sério esse conceito quando se quiser educar os alunos para a cidadania. Isto requer a existência de uma comunidade escolar regida pela lei e não pela vontade do mais forte e pela arbitrariedade. Ora, a escola que vivencia o aluno, aquela que pretende educá-lo para a cidadania não é uma comunidade de cidadãos (p. 42).

Ao analisar aspectos ligados à temática da Diversidade contemplados na legislação, Gusmão (2003) aborda o tema da relação entre Educação e Diversidade, salientando que educar é um desafio por considerar a complexidade do processo:

Educar, antes de mais nada, envolve interesses, dominação, exploração, revelando a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedades tidos como diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano (p. 17).



Quando a lei propõe como objetivo da Educação Escolar, o exercício da cidadania, a Escola precisa garantir acesso e permanência de todas as pessoas independentes das diferenças que cada um tenha. O acesso à Educação Escolar é um direito fundamental e garantido por lei a todos, sendo assim, a Educação é um processo que deve estimular o desenvolvimento do indivíduo, suas potencialidades, valores e atitudes, o que por conseguinte, interfere na construção de uma sociedade mais justa para todos.

### **2.3 Uma Escola para a Inclusão**

As Escolas são instituições sociais que podem reproduzir e legitimar preconceitos e discriminações. Essas práticas podem ocorrer de diferentes maneiras, levando à exclusão das pessoas, por isso, é necessário que a Escola, e mais especificamente os professores fiquem atentos às ações discriminatórias.

Segundo Charlot (2005), o preconceito e a discriminação no âmbito escolar deixam o estudante inferiorizado, o que acaba por gerar desigualdades, entretanto, a Escola deve lutar para desenvolver o pensamento desses jovens no sentido de buscarem a igualdade e a integridade individual. Sendo assim, nenhum cidadão deve ser tratado como objeto, ter negados os seus direitos e sua dignidade de ser humano conforme afirma as palavras de Charlot (2005, p. 120):

A escola sempre foi considerada uma instituição de seleção e diferenciação social [...] e é fato que não se pode negar a seletividade que está presente na prática institucional escolar e, por vezes, de caráter elitista. A vivência do preconceito pode ser notada pela prática da diferença, que é muito presente no cotidiano brasileiro.

A Escola pode também promover inclusão social mediante a promoção e efetivação de ações e de políticas públicas de equidade e respeito às diferenças. Desta forma é possível contribuir para o desenvolvimento de projetos de Educação comprometidos com o ensino/aprendizagem e também com o entendimento sobre a Diversidade. Conseqüentemente, ao fazer isso, ela trabalha no sentido de coibir o preconceito e a discriminação existentes em nossa sociedade.

A Educação Escolar ocupa um lugar de destaque no sentido de que ela determina e usa ferramentas de superação da exclusão. O acesso ao conhecimento,

proveniente de uma educação de qualidade tem seu caráter de central importância dentro de um sistema educacional comprometido com a formação humana e integral, que não contempla a reprodução da discriminação e do preconceito na sociedade contemporânea sobre as questões de seleção e diferenciação que ocorrem no cotidiano das Escolas Públicas Brasileiras.

Para Prazeres (2017) os professores não devem ficar alheios a quaisquer tipos de injustiça cometida contra um aluno. Devem ser rigorosos e assumir o papel ativo de agentes, mostrando aos seus alunos que as diferenças não devem em hipótese alguma serem caracterizadas como fatores de discriminação e preconceito. Os professores não podem ficar neutros frente a uma injustiça.

O professor não deveria ficar alheio ao que é injusto ao aluno, e deve contribuir para promoção de justiça educacional através da igualdade de acesso ao conhecimento. Seria este um posicionamento profissional ético, se não o melhor, um dos melhores, para o professor não contribuir para um sistema educacional injusto, onde, de diferentes formas o professor acaba, frente as suas complexas e precárias condições de trabalho e formação, negligenciando o direito da Educação e conseqüentemente, colabora para reproduzir um sistema de desigualdades, que discrimina a Diversidade do aluno e em especial da Escola Pública ao não oportunizar igualdade de acesso ao conhecimento para instrumentalizá-lo para superação das desigualdades sociais e dos preconceitos.

Na opinião de Sant'Ana (2005) a discriminação é o nome que se dá para uma determinada conduta ou ação que viola os direitos dos indivíduos com base em atribuições injustificadas e injustas, tais como raça, gênero, orientação sexual, idade, opção religiosa.

Outro entendimento sobre a discriminação é defendido por Candau (2003) onde atribui a ela processos de controle social que servem para distanciar determinados grupos por meio de práticas que caracterizam uma inferioridade por motivos independentes do comportamento real das pessoas. Sobre isto Candau (2003, p. 4) explica como socialmente compreendemos o outro:

É atribuído à sociedade do eu tudo o que for mais elaborado ou civilizado. Já a sociedade do outro é marcada pela retificação de ideias etnocêntricas [...] ele é percebido como um 'intruso' que trará a desordem. Portanto, para evitar o possível caos, busca-se manter o status quo, para o que é necessário calar no outro, mantendo-o excluído e dominado a fim de permanecer a ilusão do equilíbrio e da ordem vivida na ausência da diferença.

Também Lopes (2002) fala que a discriminação tem sido evidenciada na Educação Escolar por diversas maneiras. Muitos governos vêm deixando a desejar no sentido de implantar políticas públicas que ajudem Escolas e professores a entenderem como trabalhar com esta prática. Mantoan (2006, p. 40) adverte que “se pretendemos que a Escola seja inclusiva, é urgente redefinir seus planos para uma Educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Na visão de Mezan (1998) o preconceito é entendido como um conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que atribui a um determinado grupo ou pessoa uma característica negativa, ou seja, um julgamento negativo de pessoas de um determinado segmento social que leva o indivíduo a atuar, pensar e sentir de modo diferente da outra pessoa. Além disso, o autor pondera que o preconceito indica opinião ou sentimento, favorável ou desfavorável que pode assumir consequências que podem levar à intolerância.

Para Paixão (2010) o preconceito é um juízo pré-concebido, que ocorre em atos discriminatórios perante indivíduos, crenças, sentimentos e comportamentos, melhor dizendo, é uma ideia formada de forma antecipada e que não tem um fundamento crítico e lógico, sendo que este, por ser interpretado como o resultado de uma ignorância das pessoas que se prendem a ideias pré-concebidas, desprezando outras atitudes e pontos de vista.

Outro entendimento sobre o preconceito é defendido por Bezerra (2018) onde a autora caracteriza como sendo um conceito associado à discriminação e as diferenças como classe social, cultura, religião, etnia, orientação sexual etc. O preconceito para a autora é conceito elaborado e muitas vezes associado a determinados rótulos ou estereótipos que se formaram na sociedade.

Rozemberg (2018) comenta que nos dias de hoje percebe-se uma luta na busca da aceitação da Diversidade, no entanto, nota-se que o preconceito continua presente em diferentes lugares e no âmbito escolar especificamente visto como um local de formação e aprendizado, onde proporciona aos alunos um campo de oportunidades e possibilidades, voltadas ao combate do preconceito e da discriminação.

De acordo com Rozemberg (2018) é fundamental que os professores se atentem às manifestações de preconceito e discriminação em sala de aula, cabendo

a eles ter uma boa relação com seus alunos, tornando o aprendizado mais efetivo e coibindo as manifestações de isolamento entre pares. É preciso também, que os professores abordem em sala de aula assuntos relacionados aos preconceitos e discriminações por meio de diálogos, e, ao mesmo tempo, fazer com que todos os alunos se coloquem no lugar do outro e possam enxergar que todos os indivíduos merecem respeito.

Prazeres (2017) os professores não devem ficar alheios frente a quaisquer tipos de injustiças cometidas contra um aluno, ele deve ser rigoroso e assumir o papel ativo de agente e mostrar aos seus alunos que as diferenças não devem em hipótese alguma caracterizadas como fatores de discriminação e preconceito não podendo ficar neutro frente a uma injustiça.

Entende-se, que é necessário romper barreiras no sentido de lutar contra a exclusão em sala de aula, conseqüentemente, impedir que milhares de alunos deixem de frequentar os bancos escolares por não se identificarem, pela falta de pertencimento, valorização, respeito e acesso ao conhecimento. Sobre as questões das identidades Gusmão (2003, p. 13) salienta:

O que está em jogo é a diferença do outro e sua identidade, que exige que se abdique daquilo que se é para assumir a identidade do eu como modelo a ser imitado. O eu nesse caso, é o branco, ocidental, cristão, medida de todas as coisas e, como tal, superior. A história dos homens é feita num jogo de imagens expressas num espelho de muitos ângulos, em que a diversidade se mostra em seus muitos significados e, permanentemente, nos desafia, pois tem por base o fato de que a relação entre o eu e o outro é sempre conflitiva e marcada por instâncias diferenciadas de poder.

Para Mantoan (2006) inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para os que são discriminados por qualquer outro motivo.

O Brasil apresentou avanços nas últimas décadas, tanto em termos legais como em relação à compreensão da sociedade sobre a importância da inclusão. O discurso da Diversidade ganhou espaço importante e passou a fazer parte de políticas públicas. São exemplos, na educação *Os Parâmetros Curriculares Nacionais*, onde “pluralidade cultural” é um dos temas transversais, o *Referencial* e os *Parâmetros*

*Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, os Programas Diversidade na Universidade, Educação para a Diversidade e Cidadania e Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* da Secretaria de Educação Especial.

Em 2004, no âmbito do *Ministério da Educação* (MEC), criou-se a *Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade* (SECADI), tendo como objetivo a valorização da riqueza de nossa diversidade étnica e cultural, reunindo, pela primeira vez, os programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação no campo, educação ambiental, diversidade e inclusão educacional.

Segundo o Censo Escolar de 2019 (INEP 2019) o número de matrículas na Educação Especial vem crescendo a cada ano para todas as etapas de ensino da rede pública brasileira, o Ministério da Educação (MEC) registrou aumento de 5,9% nas matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. No ano de 2018 o Censo já mostrava crescimento de 33,2% em relação a 2014, reforçando o total de 1,3 milhões de alunos matriculados.

Sobre a Política de Educação Inclusiva, em vigor desde 2008 as professoras Maria Teresa Eglér Mantoan e Meire Cavalcante, destacam que esta política foi a responsável pelo aumento em 20 vezes das matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns - de cerca de 40 mil para 800 mil.

Os dados apontam crescimento, mostrando que as escolas estão mais inclusivas, apesar do preocupante e difícil cenário que se configura no atual governo que tem ações de retrocesso as conquistas em relação as Políticas Públicas para a Diversidade como a extinção da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

Durante as gestões do Partido dos Trabalhadores evidenciamos um aumento significativo de políticas e programas comprometidos com o trato das questões da Diversidade, no entanto a gestão do então presidente da República, Jair Bolsonaro a partir de janeiro de 2019, fez aumentar a preocupação com a perspectiva de educação inclusiva nas escolas, pois vem em um desmonte crescente.

A Ministra da *Secretaria da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*, extinguiu no ano de 2019, seis comitês que serviam como órgãos colegiados de consulta e deliberação social e atuavam no acompanhamento e avaliação de políticas públicas de diversos setores. Entre os comitês extintos destacamos o de gênero e o de diversidade e inclusão.

Considerando tamanho descompasso defendemos que são necessárias reflexões urgentes sobre políticas públicas que possam efetivar de fato a meta principal da Educação Nacional, que é o acesso e a permanência de todos os cidadãos na Escola. Sendo assim, é crucial que governos, Escolas, professores e sociedade promovam debates e discussões no sentido de questionar a inclusão, e a exclusão presentes no Sistema Educacional Brasileiro.

Em uma Escola para Inclusão é necessário romper barreiras no sentido de lutar por ações inclusivas em sala de aula, conseqüentemente, impedir que milhares de alunos deixem de frequentar os bancos escolares pela falta de valorização, respeito e acesso a Educação Escolar.

### 3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS QUESTÕES DA DIVERSIDADE NA ESCOLA

A reflexão sobre as contribuições do Ensino de Sociologia para compreender as questões da Diversidade no contexto da Escola Pública passa pela necessidade de desenvolvermos uma análise sobre os pressupostos teóricos da Sociologia enquanto área do conhecimento. Neste sentido, a lógica do pensamento e também da escrita nesta sessão, aponta aspectos teóricos, políticos e pedagógicos que servem como pano de fundo para a efetivação da Sociologia como disciplina de ensino. Os argumentos aqui apresentados possibilitam a compreensão não só das questões da diversidade, mas de qualquer embate e desafio a ser enfrentados na escola.

#### 3.1 Questões Teóricas: A Sociologia como Área do Conhecimento

A Sociologia, como campo de estudos da sociedade e suas dinâmicas surge no mundo no século XIX. Em conjunto com a Antropologia e a Ciência Política, a Sociologia configura o campo do conhecimento chamado de Ciências Sociais.

O nome “Sociologia” foi criado por Auguste Comte<sup>1</sup>, também considerado o pai do positivismo. Comte observava uma transformação da sociedade europeia, mais especificamente na francesa, onde o pensamento teocrático era substituído por um pensamento de lógica industrial e científica.

Nas Ciências Sociais, as análises sociológicas se consolidam por procedimentos e métodos científicos que conduzem as explicações dos fenômenos sociais e a construção do conhecimento.

Existem três grandes vertentes metodológicas que correspondem a autores clássicos: 1) o funcionalismo cujo precursor foi Émile Durkheim (1858-1917); 2) o método compreensivo que surgiu na Alemanha, representado por Marx Weber (1864-1920); 3) e o Materialismo Histórico Dialético que teve seus princípios desenvolvidas por Karl Marx (1818 -1883).

---

<sup>1</sup> Augusto Comte (1798-1857) – Filósofo francês, fundador do positivismo. Suas teorias repousam sobre dois pressupostos: uma classificação do desenvolvimento humano e uma nova classificação das ciências. Foi o primeiro a buscar compreender a sociedade a partir de critérios científicos. SILVA, J. C. de. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. Disponível em: <[http://www.histedler.fal.unicamp.br/art2\\_16pdf](http://www.histedler.fal.unicamp.br/art2_16pdf)>.

Segundo Crawford (1971, p. 13) é possível uma classificação da literatura da Sociologia e esta pode ser compreendida em seis grupos temáticos: 1) concepções alternativas sobre as ciências sociais enquanto fenômeno social; 2) características sociais e profissionais dos cientistas sociais; 3) padrões de estratificação da comunidade científica; 4) padrões normativos da comunidade científica; 5) padrões de comunicação dentro da comunidade científica; e 6) relação entre as ciências sociais, a política e as práticas sociais.

A relação entre indivíduo e sociedade é uma característica dos debates centrais tanto da Sociologia Clássica quanto da Sociologia Contemporânea. Considerando que no presente estudo temos como foco o tema diversidade, nos apoiamos no referencial teórico da Sociologia Contemporânea considerando sua especificidade no trato dos temas presentes na sociedade brasileira, ressaltamos que este debate passa pela necessidade do diálogo com a Sociologia conforme já apontamos.

Rasia, Sallas e Scalon (2012) definem a Sociologia Contemporânea como o conjunto de estudos sociológicos desenvolvidos no decorrer dos séculos XX e XXI a qual se diferencia da "Sociologia Clássica (século XIX) em relação aos métodos adotados os quais buscam ajudar a traçar um panorama da multiplicidade das perspectivas do pensamento para a compreender o mundo contemporâneo, sem perder sua conexão com os temas clássicos do pensamento sociológico.

A possibilidade de análises dos temas da Sociologia na atualidade se multiplica mediante os complexos contextos da sociedade contemporânea. As “novas sociologias”, termo designado por Corcuff (2001) para se referir a um conjunto de teorias que floresceram a partir da década de 1970 são exemplificadas por Alves (2010, p. 16):

[...] a sociologia existencial (John Johnson, Joseph Kotarba e Jack Douglas), a teoria do ator rede (Bruno Latour), a teoria da ação criativa (Hans Joas), a sociologia fenomenológica (Jack Katz), além das mais conhecidas e não tão “novas” como a “praxeologia” ou “construtivismo estruturalista” de Pierre Bourdieu, a teoria da estruturação de Anthony Giddens, a etnometodologia de Garfinkel e Aaron Cicourel.

Nas décadas de 1970 e 1980 se estabelece um relativo declínio nos EUA do funcionalismo e na Europa do estruturalismo. Despontam novas orientações teóricas e um movimento auto-reflexivo. Cientistas sociais europeus passaram a ter



reconhecimento internacional, como Bourdieu (1930-2002), Giddens (1938) e Zygmunt Bauman (1925-2017).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) buscou uma “Sociologia da Sociologia” desenvolvendo uma investigação sociológica sobre a atuação e formação dos Sociólogos. Criador do Estruturalismo Construtivista, defende que o mundo social é composto de estruturas as quais constroem a atuação dos indivíduos, sendo assim incorporadas, legitimadas e reproduzidas pelos indivíduos.

Anthony Giddens (1938) sociólogo britânico, afirma que a estrutura social não constitui entrave e limitação para ação social. A ação humana e a estrutura social são interdependentes e reproduzidos por princípios estruturais da sociedade, como suas instituições. O conceito de Reflexibilidade, analisa o impacto das mudanças sociais sobre o indivíduo e as instituições.

Zygmunt Bauman (1925-2017) sociólogo polonês abordou temas como as classes sociais, o socialismo, o holocausto, a hermenêutica, a modernidade, a pós-modernidade, o consumismo e a globalização. Com o conceito de “modernidade líquida” ou Pós-Modernidade, expõe como as relações da sociedade atual tendem a ser menos frequentes e duradouras, caracterizadas pela ausência de solidez.

Autores como os acima citados contribuíram para o processo de revigoração das sociologias nacionais, pois geraram uma maior internacionalização da sociologia e conseqüentemente uma redução da americanização da disciplina, até então predominante. Segundo Alves (2010) os cientistas sociais passam a demonstrar alinhamento com a filosofia:

Autores mais alinhados com a filosofia do que propriamente com a sociologia - como Schutz, Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, Michel Serres, Foucault, Habermas, Charles Taylor e Castoriadis - fazem usualmente parte nos programas das disciplinas sociológicas. Por outro lado, cientistas como Bourdieu, Giddens, Luhmann, Jeffrey Alexander escrevem artigos de caráter eminentemente filosófico. Nesse contexto, a teoria da ação social recebe novo impulso, resultando na expansão do campo conceitual das ciências sociais e, com isso, inaugurando novas problemáticas. (ALVES, 2010, p. 28).

A análise sociológica contemporânea, gradativamente estabelece dois modelos interpretativos: aqueles que privilegiam o indivíduo e suas capacidades estratégicas ou táticas e o modelo oposto no qual predominava os esquemas de reprodução, a lógica interna de instituições manipuladoras e redutivas. Neste sentido, o sujeito que emerge das sociologias contemporâneas não é divinizado e tampouco dissolvido.

A Escola de Frankfurt, chamada de Teoria Crítica, tem como um dos seus teóricos Charles Wright Mills (1916-1962), de seus representantes são Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Walter Benjamin (1892-1940), Jürgen Habermas (1929). A teoria crítica analisa em especial nas sociedades capitalistas os elementos de não racionalidade, buscando o desenvolvimento do espírito crítico e a observação dialética da realidade em seus movimentos contraditórios e paradoxais.

Basil Bernstein (1924-2000) foi professor emérito da cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Defende a questão do papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidencia a pedagogia, o currículo e a avaliação como formas de controle social. Se destaca entre os autores que fazem uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização, como Althusser (1918-1990), Bourdieu (1930-2002), Michael Young (1915-2002), Michael Apple (1942), entre outros. No contexto da Sociologia crítica juntamente com Michael Young (1915-2002) fez parte do movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação.

A Nova Sociologia da Educação desmitificava o papel do conhecimento, postulando que a sua construção envolve relações de poder, favorecendo a manutenção de grupos dominantes, de acordo com Silva (2002) em função das alterações no contexto social e educacional que tinha inspirado o movimento, bem como de mudanças nas pretensões teóricas de seus precursores, a Nova Sociologia da Educação foi sendo gradativamente incorporada por uma variedade de perspectivas teóricas: feministas, pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos sobre gênero, raça, etnia e estudos culturais.

Charles Wright Mills (1916-1962), através da “Imaginação Sociológica” afirma que seria possível levar o indivíduo a estabelecer relação entre sua biografia pessoal e o que acontece no contexto da sociedade que está inserido. O indivíduo ao perceber como a organização social influencia suas possibilidades de ação tem a crítica como base de seu questionamento sociológico e compreende o conhecimento como um instrumento de mudanças. Posição no âmbito nacional compartilhada por Florestan (1972) , como citado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia do Estado do Paraná:

No Brasil, a Sociologia crítica ganhou força e perspectiva própria pelo criterioso estudo do sociólogo Florestan Fernandes (1972), para quem o

pensamento crítico descortina as diversidades, as desigualdades e os antagonismos, apanhando os fenômenos sociais por diferentes perspectivas analíticas, capazes de compreender os grupos e classes sociais em sua situação histórica. Para ele, o conhecimento sociológico crítico configura-se em uma autoconsciência científica da sociedade, com a sociologia assumindo o caráter de uma técnica racional de consciência e de explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais (PARANÁ, 2008, p. 69).

A abordagem apresentada até aqui encontra acolhida no pensamento de Florestan e possibilita a compreensão da Sociologia como área do conhecimento. A explanação desenvolvida permite situarmos os arcabouços e princípios da Sociologia Contemporânea e esta por sua vez acolhe o tema que escolhemos estudar nesta pesquisa, qual seja, o tema da Diversidade. Entendemos como parte desta discussão, a necessidade de desenvolvermos uma análise epistemológica que seja suporte para a discussão sobre as questões da diversidade na escola pública, mas também serve como arcabouço para a análise dos determinantes políticos que sustentam o Ensino de Sociologia.

### **3.2 Questões Políticas: A disciplina de Sociologia**

A Sociologia no Brasil institucionalizou-se como disciplina, primeiramente no curso secundário ao final do século XIX, diferenciando-se de outros países da América Latina, onde se consolidou inicialmente nos cursos de Direito.

Em 1925 o Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro foi a primeira instituição de ensino a oferecer a disciplina de Sociologia na sua grade curricular no Brasil e em 1933 foi criado em nosso país o primeiro curso de Sociologia, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. O curioso é que foi pela dimensão do ensino que, inicialmente e oficialmente, a Sociologia instalou-se no Brasil como afirma Silva (2010).

Nas décadas de 1920 e 1930 intelectuais da área se dedicaram a pesquisas sobre a formação da sociedade brasileira e analisaram a escravatura e abolição; índios e negros, o êxodo dessas populações e os processos de colonização. Percebemos aqui que as questões relacionadas com a Diversidade já estavam presentes nas análises sociológicas. Florestan Fernandes (1976) evidencia três épocas de desenvolvimento da reflexão sociológica na sociedade brasileira:

Florestan Fernandes (1976), ao traçar três épocas de desenvolvimento da reflexão sociológica na sociedade brasileira, considera aquela a primeira época, uma conexão episódica entre o direito e a sociedade, a literatura e o contexto histórico. A segunda é caracterizada pelo pensamento racional como forma de consciência social das condições da sociedade, nas primeiras décadas do século XX; a terceira época, em meados do século XX, é marcada pela subordinação do estudo dos fenômenos sociais aos padrões de cientificidade do trabalho intelectual com influência das tendências metodológicas em países europeus e nos Estados Unidos (PARANÁ, 2008, p. 42).

No ano de 1942 a Reforma de Capanema retira a obrigatoriedade do Ensino de Sociologia nas escolas secundárias e dez anos depois em 1952 a profissão de Sociólogo é reconhecida pela Organização Internacional do Trabalho. Próximo a esta data, em 1954 foi realizado em São Paulo o *I Congresso de Sociologia* no qual Florestan Fernandes apresentou seu estudo sobre *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira*.

No período de 1942 a 1971 a Sociologia aparece de forma intermitente no Currículo das escolas secundárias, frente aos complexos contextos políticos-ideológicos como afirma Santos (2004). Nas décadas de 1980 e 1990 que antecedem o retorno da Sociologia ao Ensino Médio, através da Lei n. 11.684/2008 (BRASIL, 2008), destacamos a importância da LDBEN 9394/96 que aponta a relevância dos conhecimentos da Sociologia na formação dos alunos do Ensino Médio.

A Sociologia na atualidade faz parte do cotidiano das aulas para os alunos do Ensino Médio Brasileiro, e o Ensino de Sociologia apresentou grande importância nos meios acadêmicos, frente às demandas que surgiram a partir de 2008.

Agora a Sociologia passa por um contexto contraditório de incertezas e legitimações que atualmente envolvem até Fake News. Para Cristiano Bodart (2020) a Sociologia é acusada de ser um instrumento de ideologização usado pela esquerda, de associação ao comunismo, ao feminismo e outras correntes políticas e podendo defender criminosos e práticas ilegais. O autor nos aponta que essas associações são decorrentes de basicamente três situações: i) desconhecimento da disciplina e; ii) da dificuldade das pessoas diferenciarem “explicação” de “justificação” e; iii) incômodo por ver que a disciplina preza pela democracia social e política (o que é, para a elite, uma afronta ao status quo).

Frente a este complexo cenário político o Ensino de Sociologia apresentou ampliação no campo da pesquisa acadêmica no Brasil, para o desenvolvimento do

nosso presente estudo, consideramos obras e pesquisas da Sociologia Contemporânea, buscamos referenciais de autores que tratam do Ensino de Sociologia como Ilze Luciana Fiorelli Silva (2002, 2010, 2017), Danyelli Nillin Gonçalves (2013), Anita Handfas (2011, 2012), Julia Polessa Maçaira (2011, 2012), Simone Meiucci (2012), Cigales e Scremin (2015), Bodart (2019, 2020).

Entendemos que desta forma temos referencial teórico substancial para as posteriores análises dos questionários dos professores que trabalham na Educação Básica, objeto de investigação nesta pesquisa. Assim acreditamos na importância da contextualização do estado do conhecimento na área de Ensino de Sociologia como aponta Handfas e Maçaira (2012, p. 2):

No levantamento da bibliografia, encontramos o trabalho de Silva (2002) que foi a primeira a realizar um mapeamento do debate nos periódicos de ciências sociais e educação, em um recorte temporal bem mais longo do que o aqui proposto – de 1940 a 2001, portanto bem anterior ao quadro de expansão já mencionado. Em seguida, o trabalho de Moraes (2009), que, muito embora já chamasse a atenção para a necessidade de o campo se deslocar de uma perspectiva mais empírica para outra mais analítica, não se deteve propriamente na análise de uma produção que àquela altura ainda estava longe de se consolidar. Mais recentemente, Caregnato e Cordeiro (2011), divulgaram resultados parciais de pesquisa da produção do conhecimento sobre o ensino de sociologia, ampliando um pouco mais a sua base empírica ao considerarem também as dissertações e teses que investigaram as trajetórias profissionais de egressos dos cursos de graduação em Ciências Sociais. Também Handfas (2011) valeu-se de uma produção acadêmica em franca expansão e realizou uma análise preliminar dessa produção, muito mais focalizando os aspectos quantitativos do que fazendo uma análise qualitativa dessa produção.

Neste sentido autores como Neves (2014) nos auxiliam a entender como se configuram as pesquisas na área do Ensino de Sociologia, com uma análise quantitativa da produção sobre o tema entre 2004 e 2013, que expressou um número total de 26 teses/dissertações, 30 artigos e 7 livros, salienta que a produção nacional acerca do ensino de Sociologia na escola básica foi ampliada após 2008, ano de edição da lei que prescreve a obrigatoriedade da disciplina. O incremento foi maior quanto aos artigos, com ampliação do quantitativo em aproximadamente 73% após 2008. Apontam dados sobre a continuidade do processo, iniciado nos anos 1990, de constituição do campo de estudos e pesquisas sobre a Sociologia escolar no país. Nos anos de 2004 e 2013, foram registrados 55 (cinquenta e cinco) trabalhos desenvolvidos, cifra significativa se for considerado o dado obtido por Silva e Tavares (2010, p. 26) de noventa trabalhos nas mesmas instâncias entre 1940 e 2009.

O crescimento da inserção da Sociologia no Ensino Médio após 2008 é um aspecto positivo da Sociologia estar presente nas escolas. Dados recentes foram levantados por Cristiano das Neves Bodart e Caio dos Santos Tavares (2020) ao mapearem o estado da arte da produção científica em torno do tema *Sociologia Escolar* presente nos periódicos avaliados nas áreas de Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Educação e Ensino pelo sistema Qualis como integrantes dos estratos superiores nas áreas das Ciências Sociais, Educação e Ensino (1996 – 2017).

Sobre as conclusões pontuamos os autores mais referenciados nos artigos quais sejam: Amaury Moraes, Pierre Bourdieu, Amurabi Oliveira, Anita Handfas, Simone Meucci, Mário Bispo dos Santos, Flávio Sarandy, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Florestan Fernandes e Nelson Tomazi.

Os artigos dos livros coletâneas mais referenciados foram *O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas* de Ileizil Fiorelli Silva (2010), Coleção Explorando o Ensino de Sociologia; Formação dos professores de Sociologia: um debate em aberto de Anita Handfas (2012), Sociologia na Educação Básica; Viver e Interpretar o Mundo Social: para que serve o ensino da Sociologia? de (2013) Bernard Lahire (1997), Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências; Desafios para a Implantação do Ensino da Sociologia na Escola Média Brasileira de Amaury Moraes (2009), A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência.

Os temas mais recorrentes são Formação Docente, Prática Docente, Currículo/Legislação afirmam que a Sociologia Escolar, enquanto objeto de pesquisa, começa a ocupar espaço nos principais meios de divulgação científica das áreas das Ciências Sociais e da Educação.

No levantamento que realizamos referentes ao Ensino de Sociologia e as questões da Diversidade pudemos constatar o aumento das pesquisas sobre o Ensino de Sociologia e verificamos que existe grande variedade de estudos específicos aos temas de etnia, gênero, percepção dos alunos. A maior produção é do tipo empírica, voltadas as práticas escolares para o Ensino de Sociologia como foi constatado por Handfas e Maiçara (2012), contudo em relação aos saberes dos professores e as questões da Diversidade em um sentido mais amplo não há número tão expressivo na área acadêmica.

Destacamos o artigo, *Os Sentidos do Ensino de Sociologia: o que dizem egresso/as da licenciatura em Ciências Sociais da UFSC*, que demonstram que os

sentidos do ensino desta disciplina são vinculados, na visão dos/as professores/as como sendo a formação de sujeitos críticos e conscientes do mundo em que vivem; também como sendo a afirmação da Sociologia enquanto conhecimento científico e fornecedor de ferramentas analíticas de interpretação do mundo social e a promoção da transformação social e a militância.

Em relação a dissertações que nos foram inspiradoras e possuem interessante material para o presente estudo, em especial nas reflexões provenientes da análise dos dados, são elas: - “A Relação de alunos do Ensino Médio com os Saberes Sociológicos: O caso do colégio de Aplicação da UFRJ” de autoria de Ana Francisca Marques Nunes Rosa. Trata-se de uma Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ em 2017, e orientada por Anita Handfas (2017).

Temos ainda os seguintes trabalhos: “Conhecimento, Escola e Culturas: Ensino de Sociologia e educação intercultural”, de autoria de Fagner Henrique Guedes Neves. Trata-se também de uma Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-RJ em 2014, e orientado por Vera Maria Candau – *“Tornar-se professor de Sociologia no Ensino Médio: Identidades em construção”*, de autoria de Francismara Rosânia Almeida, orientada por Danyelle Nilin Gonçalves; e apresentada ao programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFCE em 2013.

O trabalho *“Experiências de ensino de sociologia/ciências sociais no ensino fundamental: análises das práticas dos professores”* de autoria de Jaqueline Fabeni dos Santos, trata-se de uma dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UEL em 2014 e orientada por Ângela Maria de Souza Lima. Esta no remete a aspectos importantes referentes aos caminhos possíveis do Ensino de Sociologia em outras modalidades de ensino na Educação Básica.

Estas duas últimas dissertações foram apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, ambas orientadas por Ileizi Luciana Fiorelli Silva. *“Que sociologia é essa: análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico”* de autoria de Atila Rodolfo Ramalho em 2012 - *“Quando o ensino desafia a ciência: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem de Sociologia”* de autoria de Gregório Antônio Fominski do Prado (2014).

### 3.3 Questões Pedagógicas: Diretrizes Curriculares do Ensino de Sociologia

Nossa intenção aqui não se trata de uma retrospectiva histórica da trajetória da disciplina. Nosso foco se encontra no exame das legislações educacionais do contexto próximo ao retorno da Sociologia ao Ensino Médio, através da Lei n. 11.684/2008, que vai ao encontro das orientações da LDBEN 9394/96 a qual delibera no Artigo 36 que os conhecimentos de Filosofia e Sociologia devem ser orientados para o desenvolvimento da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) contempla as Ciências Sociais abrangendo Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, são contempladas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a habilidade que o/a estudante adquire com a área é a indagação sobre o mundo: “aprender a indagar”, ponto de partida para uma reflexão crítica.

Sobre a função do Ensino de Sociologia prevista nos documentos, Cigales; Barbosa, Smialoski e Santos (2015) consideram que não há um consenso nos documentos oficiais e que as Orientações Curriculares para Ensino Médio (BRASIL, 2006), apontam sentidos específicos para a disciplina. Enquanto a LDBEN 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2001) aborda Filosofia e Sociologia, os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, Orientações Curriculares Nacionais Ensino Médio Ciências Sociais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

E quanto aos sentidos, o desenvolvimento da cidadania é vinculada ao ensino da Sociologia na LDBEN e nos PCNEM, enquanto as OCNEM desprezam essa colocação e vinculam à desnaturalização e ao estranhamento do mundo. Tanto a BNCC quanto os PCNEM associam o ensino da Sociologia como garantidor de uma postura crítica, reflexiva e questionadora do/a estudante sobre o mundo social. Os PCNEM e as OCNEM também colocam o ensino de Sociologia como proporcionador de instrumentos e linguagem especializada sobre a realidade social. Dessa forma, fica claro que os sentidos são diversos tanto entre os documentos quanto dentro de um mesmo documento (CIGALES; BARBOSA; SMIALOSKI; SANTOS, 2019, p. 394).

Na Base Nacional Comum Curricular Brasileira encontramos um documento normativo com o conjunto de aprendizagens escolhida como essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito na Educação Básica. Em relação ao tema da



Diversidade, o previsto pelo Ensino de Sociologia é contemplado nas dez competências gerais para Educação Básica, as quais foram definidas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Quanto à BNCC é possível perceber o compromisso deste documento com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, princípios que vão ao encontro com as questões da Diversidade e foram incluídos no capítulo introdutório da BNCC – Etapa Ensino Médio a qual apresenta os fundamentos pedagógicos que orientam o documento conforme segue:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018).

Segundo definição do Ministério da Educação, a BNCC – Etapa Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas.

### Quadro1 - Dez competências gerais propostas na BNCC para a Educação Básica

#### 10 Competências Gerais da BNCC Educação Básica

1 CONHECIMENTO	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2 PENSAMENTO CRÍTICO, CIENTÍFICO E CRIATIVO	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3 REPERTÓRIO CULTURAL PRODUÇÕES ARTÍSTICAS	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4 COMUNICAÇÃO	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5 CULTURA DIGITAL	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6 TRABALHO E PROJETO DE VIDA	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7 ARGUMENTAÇÃO	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8 AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9 EMPATIA E COOPERAÇÃO	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10 RESPONSABILIDADE E CIDADANIA	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (BRASIL 2018). Adaptado pela autora.

Com o propósito de :

Contribuir para construção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, que respeite e promova a diversidade e os direitos humanos, sem preconceito de qualquer natureza.

Tais competências reportam-se a conhecimentos, pensamento científico, crítico e criativo, diversidade cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, cooperação, empatia, responsabilidade para consigo e com o outro e cidadania. Com o propósito de contribuir para construção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, que respeite e promova a diversidade e os direitos humanos, sem preconceito de qualquer natureza.

É possível constatar como um dos objetivos do referido documento a preocupação com as questões da diversidade, inclusão e direitos humanos presentes nas diferentes competências propostas na BNCC.

Embora as questões da diversidade estejam implícitas nas dez competências, destacamos as que a palavra diversidade esteja mais presente no texto do documento, conforme segue:

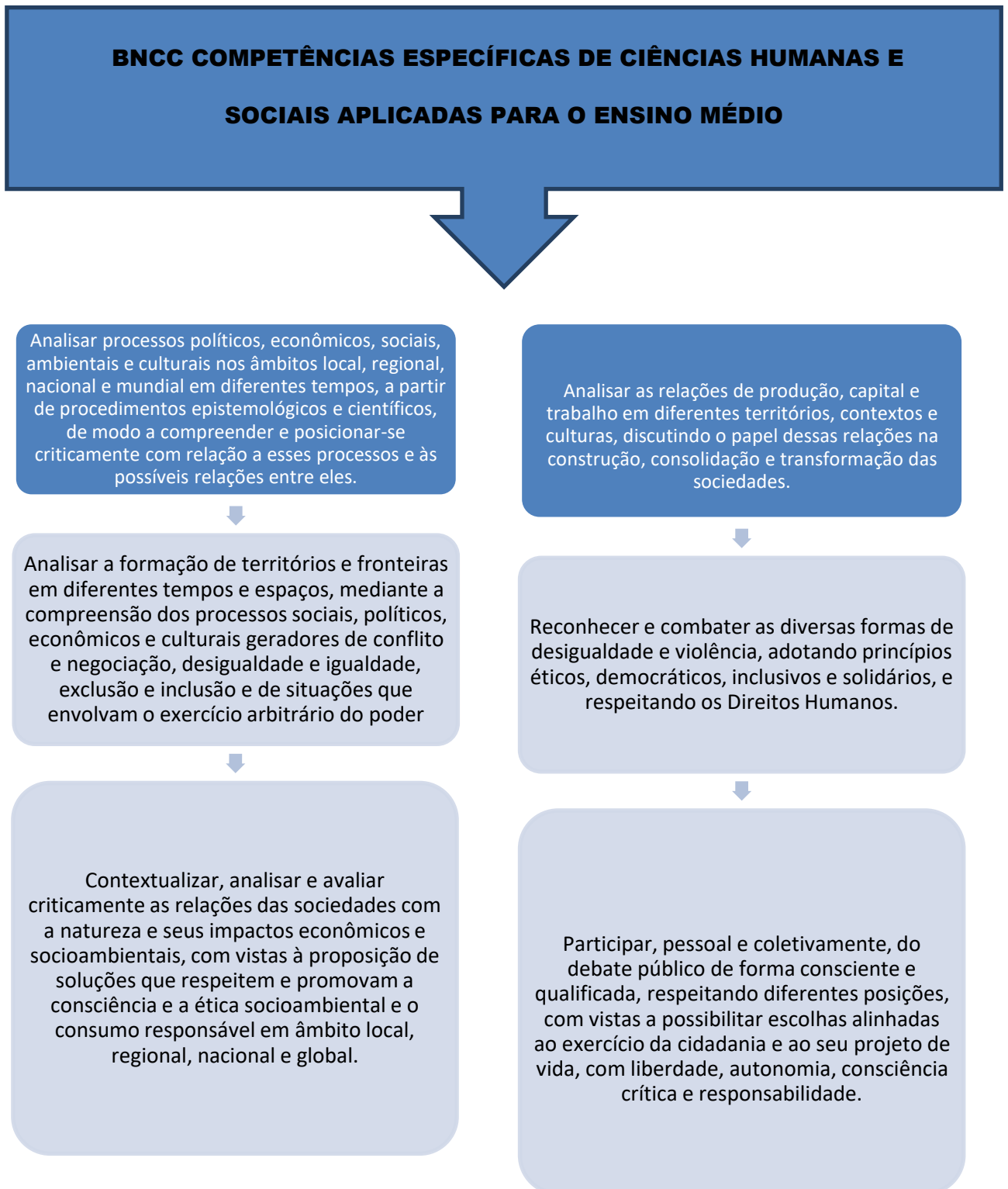
Competência 6 - TRABALHO E PROJETO DE VIDA: Valorizar a **diversidade** de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Competência 8 - AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO: Valorizar a **diversidade** de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Competência 9 - EMPATIA E COOPERAÇÃO: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da **diversidade** de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Na competência de número 3 não foi usado o termo diversidade mas as palavras diversas e diversificadas. 3 - REPERTÓRIO CULTURAL: Valorizar e fruir as **diversas** manifestações artísticas e culturais, das locais as mundiais, e também participar de práticas **diversificadas** da produção artístico-cultural.

**Figura 1 - BNCC Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.**



Fonte: BNCC (BRASIL 2018) Adaptado pela autora.

Nas Orientações Curriculares para Ensino Médio (BRASIL, 2000), anteriores a BNCC, já era possível perceber sobre os documentos oficiais que contemplam o

Ensino de Sociologia e explicitam as especificidades do conhecimento sociológico, no sentido da construção da cidadania:

Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III) quando relaciona “conhecimento de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino de Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores (BRASIL, 2001, p. 104).

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) é o documento que norteia o Ensino de Sociologia nas Escolas do Paraná, se destaca por sua formulação, a qual participaram os professores da rede de Ensino, fator que contribui para sua legitimação perante os profissionais que a utilizam em seu cotidiano de sala de aula. Devido a esta especificidade consideramos aprofundar a análise do documento.

Nestas Diretrizes, entende-se conhecimento sociológico crítico como autoconsciência científica da sociedade, tal como proposto na história da Sociologia no Brasil por Florestan Fernandes (1976a), ou seja, da Sociologia assumir o caráter de uma consciência técnica e de explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais. Sob essa ótica, as questões sociológicas situam-se num dado contexto histórico e, ao mesmo tempo, situam o contexto dos acontecimentos propiciados pelas relações sociais. A análise crítica deve contemplar as interpretações sistematizadas acerca de determinada realidade sob a diversidade de suas perspectivas (PARANÁ, 2008, p. 92).

São denominados como conteúdos estruturantes aqueles que identificam campos de estudos que visem delinear o estatuto científico da disciplina:

Os Conteúdos Estruturantes não se confundem com listas de temas e conceitos encadeados de forma rígida, mas constituem apoios conceituais, históricos e contextualizados, que norteiam professores e alunos – sujeitos da educação escolar e da prática social – na seleção, organização e problematização dos conteúdos específicos relacionados a necessidades locais e coletivas. São estruturantes os conteúdos que estabelecem essa

ponte entre o local e o global, o individual e o coletivo, a teoria e a realidade empírica, mantendo a ideia de totalidade e das inter-relações que constituem a sociedade (PARANÁ, 2008, p. 73).

O texto das Diretrizes sugere que a disciplina seja iniciada com esses temas e que eles fundamentem os conteúdos específicos, aqueles que expressam o foco de estudo na realidade empírica. Esta abordagem pedagógica se justifica pela busca em estabelecer uma relação entre o contexto histórico dos clássicos, suas teorias e o conteúdo específico do estudo, numa perspectiva crítica que embasa as possibilidades de explicação sociológica.

Os conteúdos estruturantes da disciplina de Sociologia propostos no documento são: *O processo de socialização e as instituições sociais; Cultura e indústria cultural; Trabalho, produção e classes sociais; Poder, política e ideologia; Direitos, cidadania e movimentos sociais*. As questões da diversidade foram evidenciadas nos cinco conteúdos estruturantes acima apresentados, por abordarem aspectos sociais complexos que devem ser contemplados considerando as questões da diversidade presentes na sociedade contemporânea.

**Quadro 2 - Conteúdos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná**

<b>CONTEÚDOS ESTRUTURANTES</b>	<b>CONTEÚDOS BÁSICOS</b>
1. O Processo de Socialização e as Instituições Sociais	Processo de Socialização; Instituições sociais: Familiares; Escolares; Religiosas; Instituições de Reinserção (prisões, manicômios, educandários, asilos, etc.).
2. Cultura e Indústria Cultural	Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades; Diversidade cultural; Identidade; Indústria cultural; Meios de comunicação de massa; Sociedade de consumo; Indústria cultural no Brasil; Questões de gênero; Culturas afro brasileiras e africanas; Culturas indígenas.
3. Trabalho, Produção e Classes Social	O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades; Desigualdades sociais: estamentos, castas, classes sociais; Organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições; Globalização e Neoliberalismo; Relações de trabalho; Trabalho no Brasil.
4. Poder, Política e Ideologia	Formação e desenvolvimento do Estado Moderno; Democracia, autoritarismo, totalitarismo; Estado no Brasil; Conceitos de Poder; Conceitos de Ideologia; Conceitos de dominação e legitimidade; As expressões da violência nas sociedades contemporâneas.
5. Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais	Direitos: civis, políticos e sociais; Direitos Humanos; Conceito de cidadania; Movimentos Sociais; Movimentos Sociais no Brasil; A questão ambiental e os movimentos ambientalistas; A questão das ONGs

**Fonte:** Diretrizes curriculares do Paraná de Sociologia - 2008 - (Adaptado pela autora).

A abordagem teórico-metodológica descrita nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, foi descrita como encaminhamento do uso de recursos audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura, utilização de filmes, imagens, músicas, charges. Estes podem ser usados como elementos para que os alunos relacionem a teoria com a prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes.

A pesquisa de campo é incentivada quando viável e deve ser proposta para articular os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno. Vemos aqui a preocupação com o contexto do aluno e articulação entre a teoria e a prática.

Existe a orientação para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, visando a articulação constante entre as teorias sociológicas, as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si, e permitir também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.

Os recursos didático-pedagógicos a serem usados durante as aulas são: expositivas dialogadas; aulas em visitas guiadas a instituições e museus, quando possível; exercícios escritos e oralmente apresentados e discutidos; leituras de textos: clássico-teóricos, teórico-contemporâneos, temáticos, didáticos, literários, jornalísticos; debates e seminários de temas relevantes fundamentados em leituras e pesquisa: pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica; análises críticas: de filmes, documentários, músicas, propagandas de TV; análise crítica de imagens (fotografias, charges, tiras, publicidade), entre outros.

Os conteúdos propostos para Sociologia no Ensino no Estado do Paraná e a exposição da abordagem teórico-metodológica e recursos didáticos, a Sociologia embora possua especificidades, as propostas teóricas e metodológicas para o trabalho com os conteúdos não divergem das usualmente aconselhadas para as demais disciplinas.



## 4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A pesquisa proposta neste estudo é de cunho qualitativo e encontra suporte na perspectiva de Carter (1999), quando este afirma que a metodologia qualitativa é baseada na ideia de que os indivíduos têm uma visão sensorial, subjetiva e situacional do mundo, ao invés de enxergá-lo como uma verdade objetiva. Consideramos o posicionamento de Freire (1996, p. 15) sobre pesquisa e ensino:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A perspectiva apontada por Freire é pertinente e serve como arcabouço teórico para descrevermos o caminho percorrido no desenvolvimento desta pesquisa. O autor defende a pesquisa como princípio no processo de formação-e-atuação dos professores. Desta forma, nesta sessão descrevemos o caminho para o desenvolvimento da pesquisa de campo, apontando o *lócus* de pesquisa, o recurso para coleta de dados e os sujeitos.

### 4.1 Lócus de Pesquisa: O Ambiente do PROFSOCIO

A pesquisa aconteceu no ambiente acadêmico da Universidade Estadual de Londrina, onde os sujeitos iniciais foram os alunos do curso do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, PROFISOCIO.

A amostra de sujeitos foi apoiada na técnica “Bola de Neve” (Snowball), Coleman (1958) e Goodman (1961), que permite a definição de amostra por referência. O perfil dos sujeitos foi definido utilizando como critério ser professor de Sociologia. Portanto, observando-se o universo da pesquisa, foram selecionados como participantes iniciais, chamados de sementes iniciais, professores de Sociologia que fazem parte do PROFSOCIO

O PROFSOCIO é um mestrado profissional oferecido em nível de pós-graduação stricto sensu, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de um curso presencial, com oferta simultânea nacional, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com duração de 24 meses e confere o título de Mestre em Sociologia. As aulas são ministradas de segunda-feira a sábado, em períodos determinados segundo o calendário de cada uma das Instituições Associadas.

O PROFSOCIO propicia um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, ou àqueles que desejam atuar nesta área, inseridos em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca das Ciências Sociais e Educação, desenvolvendo o pensamento científico aplicado a metodologias de ensino-aprendizagem para o ensino básico. O curso é gratuito e os/as mestrandas/os ao final do curso produzem um trabalho de conclusão, o qual é submetido à uma banca de doutores.

As disciplinas do currículo são oferecidas simultaneamente em todas as unidades associadas da Rede Nacional, que formam um conjunto de nove instituições públicas, capitaneadas pela Universidade Federal do Ceará. São elas:

Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza, Ceará.

Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) – Recife, Pernambuco.

Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina, Paraná.

Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) – Sobral, Ceará.

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – campus Marília, São Paulo.

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – campus Campina Grande, Paraíba.

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – campus Sumé, Paraíba.

Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba, Paraná.

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) – campus Juazeiro, Bahia.

Para Tardif (2002) existe a necessidade de mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação de professores:

[...] “essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas” (TARDIF, 2002, p. 241).

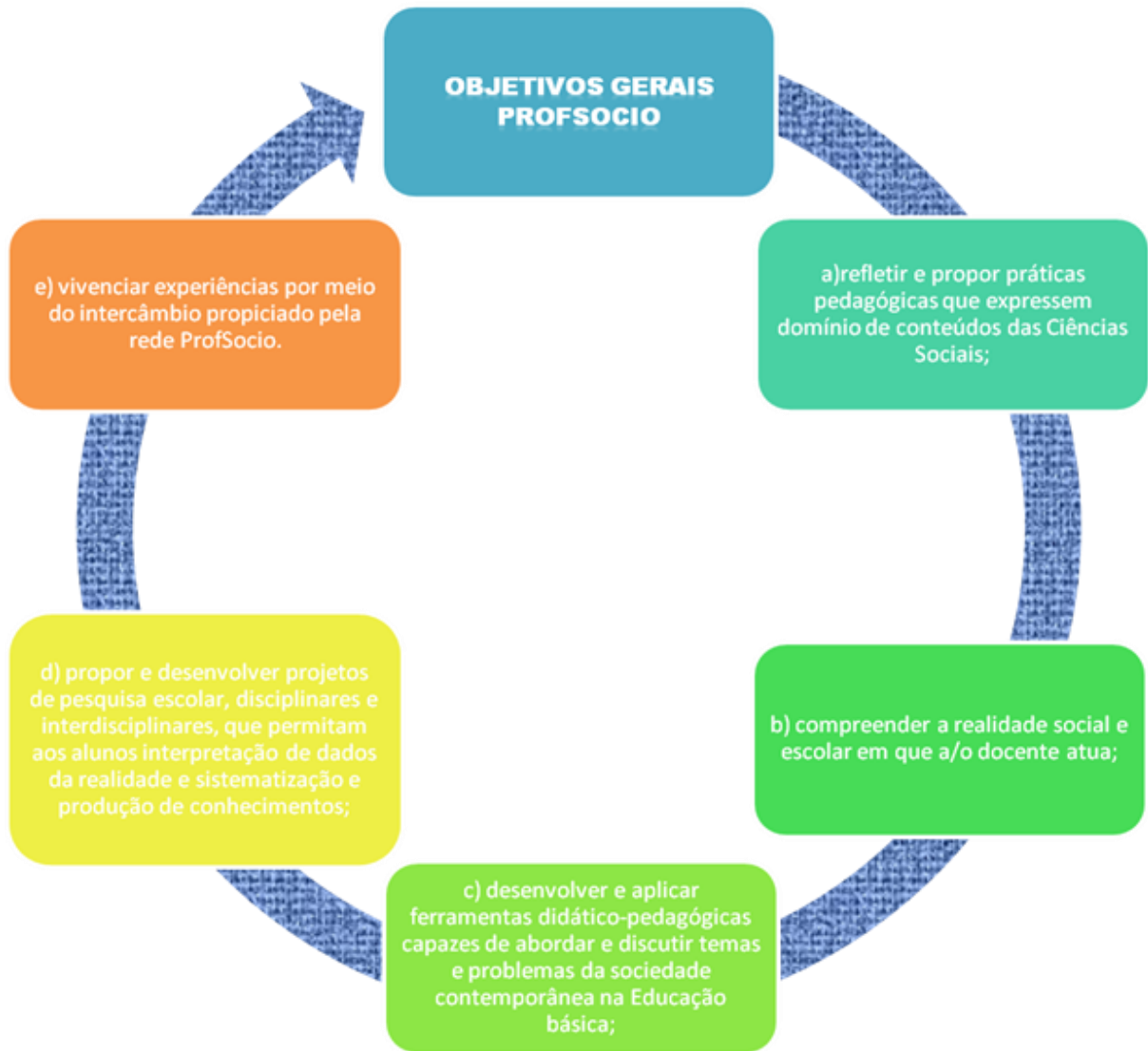
Concordamos com o autor quando este afirma que é preciso reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento, que deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional. Neste sentido, o mestrado profissional possibilita a aproximação do professor da escola pública com a academia, visando diminuir o distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes utilizados pelos professores em sala de aula.

Programas de Mestrado como o PROFISOCIO são propostas que levam em conta as realidades em que atuam os educadores, entendendo-os como seres históricos e sociais, portadores de saberes e fazeres.

Consideramos também que o PROFSOCIO favoreceu o estudo do nosso tema, qual seja as questões da Diversidade na Escola, pois estamos dialogando com docentes de diferentes regiões, o que permite uma visão diversificada do objeto estudado, oportunizando o processo de pesquisa e análise sobre as práticas docentes.

O PROFISOCIO é um importante ambiente de aprendizagem, reflexão, pesquisa, ação e trocas de experiências relativas ao Ensino de Sociologia. Fundamenta-se na cientificidade e nos saberes teóricos e práticos necessários a prática docente cujo os objetivos são:

**Figura 2 - Objetivos Gerais do PROFSOCIO**



**Fonte:** Portal do MEC (2018) Adaptação da autora

O nosso estudo se encontra na área de concentração “*Ensino de Sociologia*”, contemplando a linha de “*Educação, Escola e Sociedade*” que objetiva desenvolvimento de pesquisas, saberes, habilidades e competências específicas para

a docência, contemplando a reflexão detalhada acerca dos atores sociais envolvidos na Escola.

## **4.2 Procedimentos de Coleta de Dados**

O procedimento para coleta de dados adotado foi o Questionário, onde o formulário com as perguntas da pesquisa foi disponibilizado no formato *on line*, através dos formulários do *google drive* conforme apêndice A.

Este recurso possibilitou a superação de limites geográficos e resultou na maior participação dos professores de Sociologia oriundos de diferentes cidades e estados do Brasil. Contamos com um universo de 78 professores participantes de 53 cidades de diferentes estados da federação.

Destacamos que foi usada para o contato dos sujeitos da pesquisa, a técnica *Snowball*, introduzida inicialmente por Coleman (1958) e Goodman (1961), a qual consiste em amostragem que utiliza cadeias de referência.

Uma vantagem dos métodos de cadeias de referência é o fato de um membro da população conhecer outro membro, independente do pesquisador, o que se constitui em fator de relevância para as pesquisas que pretendem se aproximar de situações sociais específicas, no nosso caso o contato com professores de Sociologia.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), é definido como uma técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas por escrito às pessoas. O objetivo é o de conhecimento as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

Os dados gerados a partir das respostas dos participantes foram organizados em gráficos e tabelas que foram analisados em dois momentos. O primeiro foi referente a análises quantitativas e estas subsidiaram o segundo momento que consistiu em análises qualitativas para Charlot (2010) a pesquisa é, antes de tudo, uma aprendizagem, um artesanato.

Ao pesquisar a relevância do Ensino de Sociologia para identificar e compreender as questões da Diversidade, focamos nos professores que ministram a disciplina de Sociologia. Neste sentido, as questões foram distribuídas em eixos que servem de orientação para a organização da escrita desta pesquisa, e versam sobre três objetivos. O primeiro consiste em demonstrar quem são os professores de

Sociologia, sujeitos desta pesquisa. Para tanto elaboramos questões que consistiram na identificação destes professores através de dados pessoais como nome, idade, gênero e local de moradia.

O segundo objetivo consistiu em verificar as práticas escolares destes professores presentes na escola sobre o tema diversidade. Para tanto elaboramos questões pertinentes à área de formação e atuação, demandas e o que ensinam.

O terceiro objetivo consistiu em identificar, a partir dos relatos destes professores, demandas e possibilidades de ações pedagógicas voltadas para uma educação que contemple os temas da diversidade. Para tanto elaboramos questões que contemplam as práticas escolares, seus saberes e percepções sobre o Ensino de Sociologia. Como ensinam e para quem, quais saberes são necessários para exercer suas profissão, qual a relação com estes saberes, e quais as percepções que têm sobre as questões da Diversidade.

Nas questões com respostas descritivas, objetivamos que os participantes emitissem o registro de respostas sem opções previamente estabelecidas. A intenção foi primar pela liberdade e espontaneidade em seus relatos. Conforme questionário presente no apêndice A. As repostas referentes às seguintes questões: Você já presenciou situações de discriminação e preconceito no ambiente escolar? Quais? Como você trabalha as questões da diversidade com seus alunos?

São expostas a totalidade das repostas no apêndice B e C, por entendermos que é relevante a visibilidade das respostas sobre situações de preconceitos vivenciadas pelos professores e relatos de como trabalham as questões da diversidade.

O questionário foi estruturado com 14 questões de respostas objetivas e abertas, e apresenta quatro eixos, sendo que o primeiro é explicativo aos participantes.

Marconi e Lakatos (1999) defendem que junto com o questionário deve ser enviada uma nota ou carta explicativa referente a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, no entanto o nome dos professores foi ocultado visando o anonimato dos participantes. Os nomes foram substituídos pela letra P, referente a letra inicial da palavra professor seguida do número da ordem de participação (P1, P2, P3 ... P78).

### 4.3 Sujeitos da Pesquisa: Professores de Sociologia

Os sujeitos da pesquisa são professores que atuam com o Ensino de Sociologia. Procuramos conhecer seus saberes e fazeres sobre as questões da diversidade na escola. Charlot (2005) afirmar que a sociedade não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais, mas também é preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e atividades que ele realiza.

Exemplificamos no Quadro 4 e nos Gráficos de 1 a 8 o perfil dos setenta e oito professores de Sociologia participantes.

**Quadro 3** - Quadro Geral de Participantes

<i>Local de Residência</i>	<i>Idade</i>	<i>Gênero</i>	<i>Professor (P)</i>
<i>Londrina/PR</i>	<i>43</i>	<i>Feminino</i>	<i>1.</i>
<i>Londrina/PR</i>	<i>33</i>	<i>Masculino</i>	<i>2.</i>
<i>Santa Mariana/PR</i>	<i>37</i>	<i>Feminino</i>	<i>3.</i>
<i>Ivaiporã/PR</i>	<i>31</i>	<i>Masculino</i>	<i>4.</i>
<i>Juiz de Fora/MG</i>	<i>48</i>	<i>Feminino</i>	<i>5.</i>
<i>Londrina PR</i>	<i>31</i>	<i>Masculino</i>	<i>6.</i>
<i>Londrina/PR</i>	<i>46</i>	<i>Masculino</i>	<i>7.</i>
<i>Apucarana/PR</i>	<i>27</i>	<i>Feminino</i>	<i>8.</i>
<i>Londrina, PR</i>	<i>57</i>	<i>Feminino</i>	<i>9.</i>
<i>Londrina PR</i>	<i>34</i>	<i>Feminino</i>	<i>10.</i>
<i>Cambé PR</i>	<i>50</i>	<i>Feminino</i>	<i>11.</i>
<i>Ibiporã /PR</i>	<i>40</i>	<i>Feminino</i>	<i>12.</i>
<i>Londrina/PR</i>	<i>34</i>	<i>Feminino</i>	<i>13.</i>
<i>Londrina/PR</i>	<i>37</i>	<i>Masculino</i>	<i>14.</i>
<i>Arapongas/PR</i>	<i>35</i>	<i>Feminino</i>	<i>15.</i>
<i>Londrina /PR</i>	<i>44</i>	<i>Masculino</i>	<i>16.</i>
<i>Rolândia PR</i>	<i>30</i>	<i>Feminino</i>	<i>17.</i>

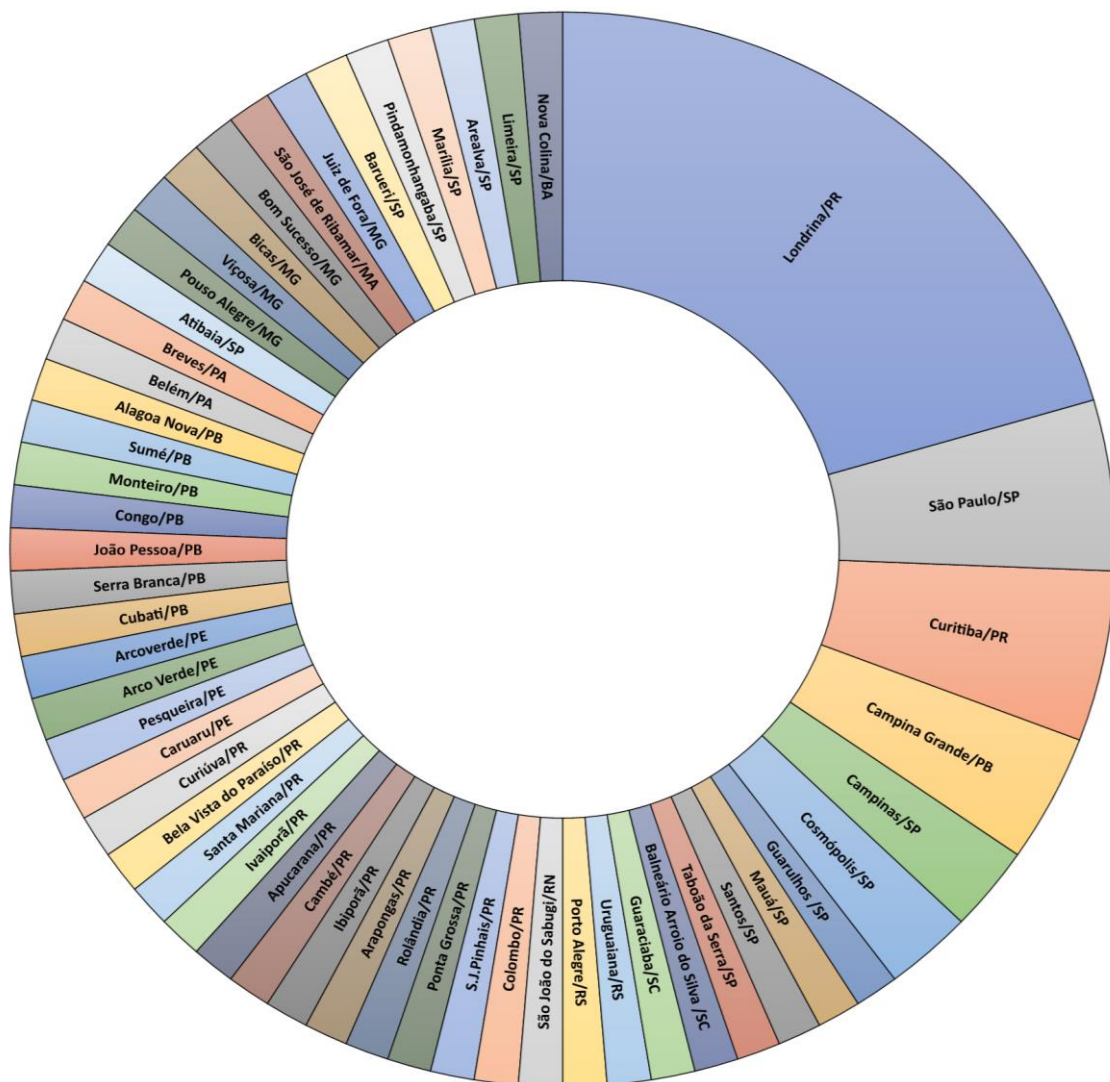
<i>Curitiba / PR</i>	<i>47</i>	<i>Masculino</i>	<i>18.</i>
<i>Curitiba PR</i>	<i>29</i>	<i>Feminino</i>	<i>19.</i>
<i>Londrina/ PR</i>	<i>45</i>	<i>Feminino</i>	<i>20.</i>
<i>Caruaru-PE</i>	<i>38</i>	<i>Masculino</i>	<i>21.</i>
<i>Taboão da Serra/SP</i>	<i>39</i>	<i>Feminino</i>	<i>22.</i>
<i>Curitiba/ PR</i>	<i>34</i>	<i>Masculino</i>	<i>23.</i>
<i>Londrina PR</i>	<i>58</i>	<i>Masculino</i>	<i>24.</i>
<i>Ponta Grossa/PR</i>	<i>50</i>	<i>Masculino</i>	<i>25.</i>
<i>Serra Branca/ PB</i>	<i>33</i>	<i>Feminino</i>	<i>26.</i>
<i>Santos SP</i>	<i>57</i>	<i>Masculino</i>	<i>27.</i>
<i>Curiúva/PR</i>	<i>49</i>	<i>Feminino</i>	<i>28.</i>
<i>Cubati/PB</i>	<i>34</i>	<i>Masculino</i>	<i>29.</i>
<i>São Paulo/ SP</i>	<i>55</i>	<i>Feminino</i>	<i>30.</i>
<i>Bela Vista do Paraíso /PR</i>	<i>47</i>	<i>Feminino</i>	<i>31.</i>
<i>João Pessoa/ PB</i>	<i>49</i>	<i>Feminino</i>	<i>32.</i>
<i>Guaraciaba/SC</i>	<i>43</i>	<i>Feminino</i>	<i>33.</i>
<i>Balneário Arroio do Silva /SC</i>	<i>35</i>	<i>Feminino</i>	<i>34.</i>
<i>São Paulo/ SP</i>	<i>41</i>	<i>Masculino</i>	<i>35.</i>
<i>Mauá/SP</i>	<i>45</i>	<i>Masculino</i>	<i>36.</i>
<i>Colombo/ PR</i>	<i>41</i>	<i>Feminino</i>	<i>37.</i>
<i>Guarulhos /SP</i>	<i>42</i>	<i>Feminino</i>	<i>38.</i>
<i>São Paulo/SP</i>	<i>38</i>	<i>Masculino</i>	<i>39.</i>
<i>Limeira/SP</i>	<i>30</i>	<i>Masculino</i>	<i>40.</i>
<i>Campinas/SP</i>	<i>45</i>	<i>Masculino</i>	<i>41.</i>
<i>Arealva-SP</i>	<i>36</i>	<i>Masculino</i>	<i>42.</i>
<i>Cosmópolis, SP.</i>	<i>45</i>	<i>Masculino</i>	<i>43.</i>
<i>Breves/PA</i>	<i>36</i>	<i>Feminino</i>	<i>44.</i>
<i>Porto Alegre/RS</i>	<i>34</i>	<i>Feminino</i>	<i>45.</i>



<i>São José de Ribamar/ MA</i>	39	<i>Feminino</i>	46.
<i>Marília/ São Paulo</i>	30	<i>Feminino</i>	47.
<i>S.J.Pinhais/ PR</i>	29	<i>Feminino</i>	48.
<i>Bom Sucesso/MG</i>	28	<i>Feminino</i>	49.
<i>São Paulo / SP</i>	35	<i>Masculino</i>	50.
<i>Uruguaiana/RS</i>	36	<i>Feminino</i>	51.
<i>Pindamonhangaba/SP</i>	25	<i>Masculino</i>	52.
<i>Bicas/MG</i>	30	<i>Feminino</i>	53.
<i>Curitiba/ PR</i>	28	<i>Feminino</i>	54.
<i>Cosmópolis/ São Paulo</i>	52	<i>Masculino</i>	55.
<i>Belém/PA</i>	38	<i>Masculino</i>	56.
<i>Londrina/PR</i>	29	<i>Masculino</i>	57.
<i>Viçosa/Minas Gerais</i>	49	<i>Feminino</i>	58.
<i>Campinas/SP</i>	30	<i>Feminino</i>	59.
<i>Londrina / PR</i>	50	<i>Feminino</i>	60.
<i>Londrina/Paraná</i>	38	<i>Feminino</i>	61.
<i>Pouso alegre/MG</i>	45	<i>Masculino</i>	62.
<i>Barueri/SP</i>	43	<i>Feminino</i>	63.
<i>Londrina/PR.</i>	38	<i>Masculino</i>	64.
<i>Arcoverde/PE</i>	40	<i>Feminino</i>	65.
<i>Atibaia/SP</i>	23	<i>Masculino</i>	66.
<i>Campina Grande/PB</i>	36	<i>Masculino</i>	67.
<i>Alagoa Nova-PB</i>	37	<i>Masculino</i>	68.
<i>São João do Sabugi/RN</i>	37	<i>Masculino</i>	69.
<i>Nova Colina - Boninal /BA</i>	44	<i>Masculino</i>	70.
<i>Sumé/PB</i>	42	<i>Masculino</i>	71.
<i>Monteiro-PB</i>	33	<i>Masculino</i>	72.
<i>Campina Grande,/PB</i>	36	<i>Feminino</i>	73.

Campina Grande/ PB	56	Masculino	74.
Congo/ PB	34	Masculino	75.
Arco Verde/PE	49	Feminino	76.
Pesqueira/PE	38	Masculino	77.
Londrina /PR	50	Feminino	78.

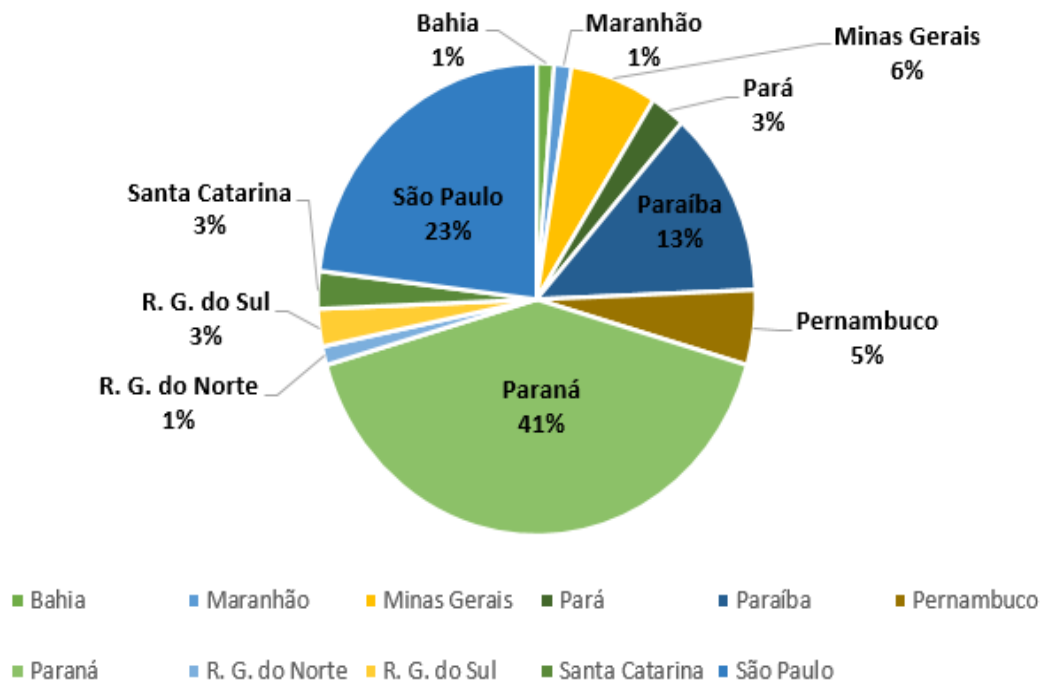
**Figura 3 - Local de Residência (cidades/estados) - Cidades dos Professores Participantes**



Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Nesta figura temos a especificação de 53 cidades referentes ao local de moradia dos professores participantes. Considerando os 78 participantes da pesquisa, as cidades que apresentaram mais de um respondente são Londrina (PR) com 16 professores, Curitiba (PR) com 4, São Paulo (SP) com 4, Campina Grande (PB) com 3, Cosmópolis (SP) com 2 e Campinas (SP) com 2. As demais cidades tiveram a adesão de um professor por localidade.

**Gráfico 1 - Estados**



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

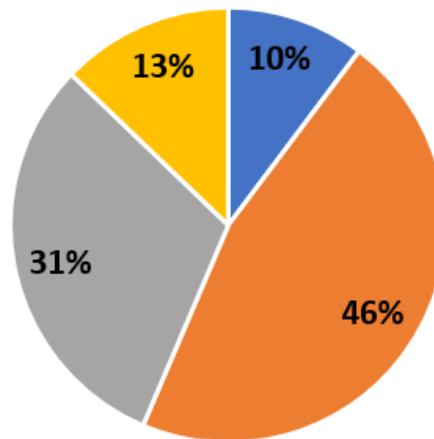
O gráfico aponta um total de 11 estados declarados como local de origem dos professores. Percebe-se um número expressivo dos professores residentes no estado do Paraná, alcançando um percentual de 41% respondentes, seguidos de São Paulo 23%, Paraíba 13%, Minas Gerais 6%, Pernambuco 5%, Pará 3%, Santa Catarina 3%, Rio Grande do Sul 3%, Bahia 1%, Maranhão 1% e Rio Grande do Norte 1%.

Intencionamos com questionário *online* superar as limitações geográficas para atingir uma diversidade maior de professores e consideramos a possibilidade de

verificação referentes ao fato das localidades e regionalidades serem determinantes de como as questões da diversidade se configuram no ambiente e como são trabalhadas pelos professores de Sociologia.

**Gráfico 2 - Idade**

■ 20-29 Anos ■ 30-39 Anos ■ 40-49 Anos ■ 50-59 Anos

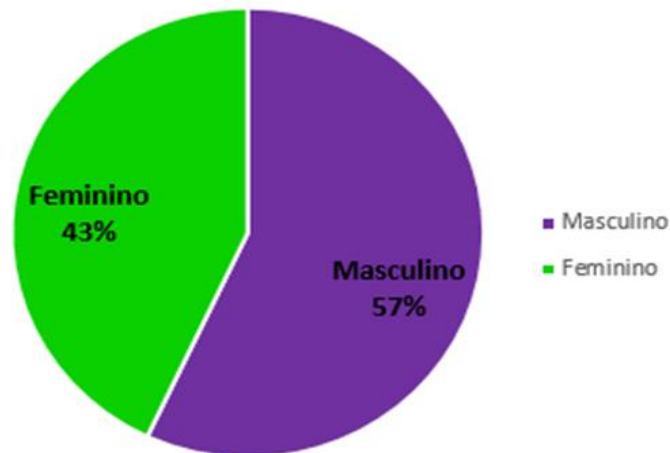


**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

A maioria dos entrevistados possui idade entre 30 e 39 anos, que corresponde a 46%. Os respondentes que disseram ter entre 40 e 49 anos de idade são de 31%. Os entrevistados que alegaram ter entre 50 e 59 anos, obteve um percentual de 13%, os que têm entre 20 e 29 anos obteve um percentual de 10%.

O Gráfico 2 mostra que a variação de idade que obteve maior índice foi de professores que estão na faixa etária de 30 a 39 anos.

Ao compreendermos as características dos professores de Sociologia sujeitos da presente pesquisa, encontramos subsídios importantes para entender suas relações, seus saberes e fazeres em relação as questões da diversidade no ambiente escolar.

**Gráfico 3 - Gênero**

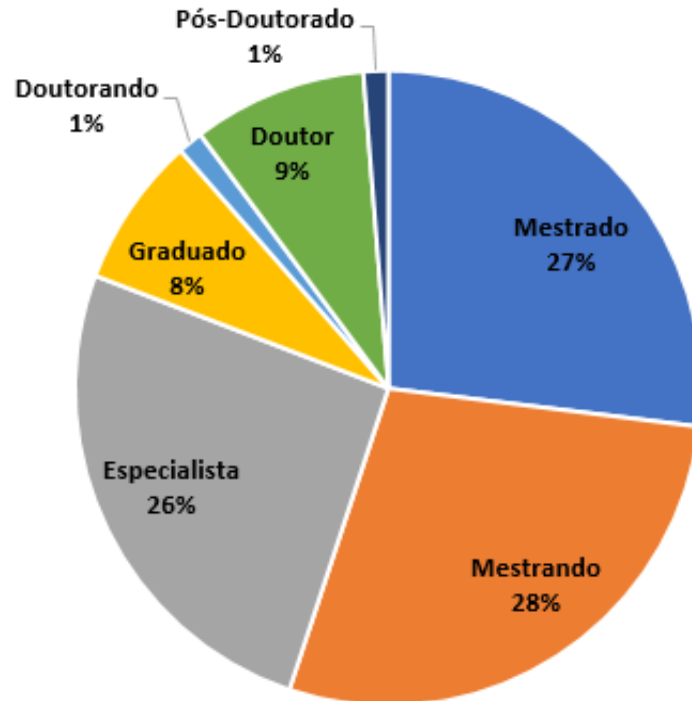
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

O gráfico mostra um percentual maior de professores do sexo masculino, 57% dos entrevistados, enquanto que 43% correspondem aos professores do sexo feminino.

Ao entender o perfil de gênero, de quem são os sujeitos, consideramos o que diz Charlot (2010):

O que é o sujeito? Quem é o que é aquele que diz “Eu”? Essa é a questão que perpassa a obra de Lacan. Muitas vezes, este último cita o que disse Rimbaud, um grande poeta francês: “Je est un autre” (Eu é um outro). Se Eu é um outro, preciso entender as suas relações com os outros e, de forma mais ampla, com a sociedade e a cultura em que ele vive, para compreender o que significa ser um sujeito. E aí encontro de novo Vygotsky (CHARLOT, 2010, p. 153).

O resultado referente ao gênero dos entrevistados não reflete a realidade do cenário nacional apontado por Cristiano Bodart (2019) que com base em dados do INEP (2017) quanto ao perfil dos professores de Sociologia no Brasil, 41,5% são do sexo masculino e 58,5% do sexo feminino.

**Gráfico 4 - Formação**

■ Mestrado ■ Mestrando ■ Especialista ■ Graduado ■ Doutorando ■ Doutor ■ Pós-Doutorado  
 Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O gráfico 4 mostra que os participantes responderam ter formação em Graduação, Especialização, Mestrado e/ou Doutorado. Dos respondentes, 8% disseram ter Graduação, 26% Especialização, 28% são mestrandos, 27% mestres, 9% Doutores, 1% com Doutorado em andamento e 1% com Pós-Doutorado.

O número maior de professores são Mestrandos (28%). Tal dado pode ter relação com o fato de que a pesquisa aconteceu no ambiente acadêmico, caso na Universidade Estadual de Londrina, e os sujeitos que foram convidados a participar são alunos provenientes do PROFSOCIO que no ano de 2020 foi ofertado por oito Instituições de Ensino Superior (IES).

Sobre o perfil dos professores referentes à formação específica na área de Sociologia, o INEP (2015) revela que apesar do número expressivo de docentes de Sociologia ter aumentado nos últimos anos, ainda há 213.965 turmas de Ensino Médio regular que não são atendidas por professores com formação específica.

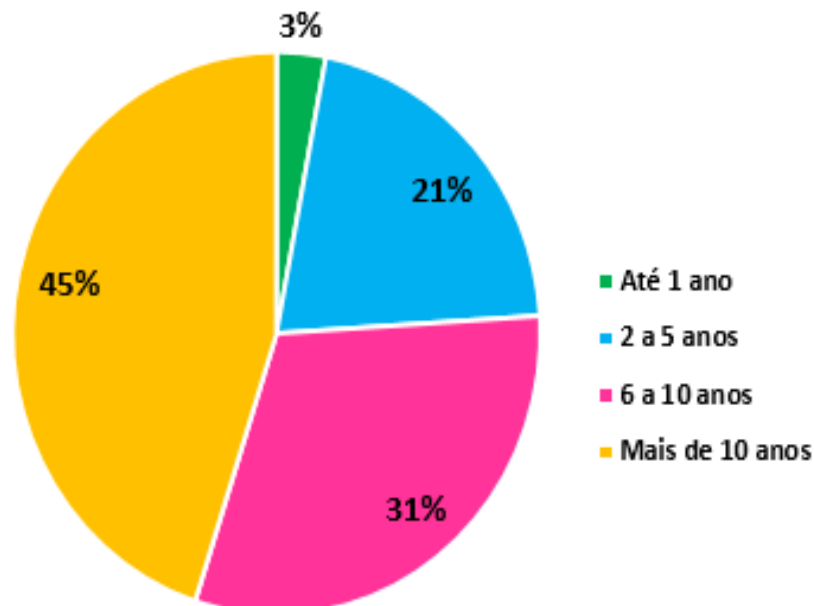
Com a necessidade de formação específica em Sociologia consideramos positivo o fato de que somando os mestrados e os mestres, resultam em 55% dos professores, o que significa mais da metade dos participantes, sendo que a maioria está vinculada ao PROFSOCIO que confere titulação de Mestre em Sociologia.

Dados do INEP, baseados no censo escolar (2009, 2013 e 2017), revelam que o perfil geral do professor da Educação Básica no Brasil, em relação à escolaridade, predomina a formação em nível superior em todas as etapas de ensino – sendo que a maior parte é em licenciatura.

Dos graduados, apenas 36% são portadores de títulos de pós-graduação lato ou stricto sensu. Considerando estes dados 74% não possuem pós-graduação.

No presente estudo o número de doutores, doutorandos e pós-doutores somam 11% dos professores, superando o índice de professores que possuem apenas a Graduação (8%), refletindo assim, um panorama de especificidades dos sujeitos pesquisados divergindo do cenário do perfil geral de escolaridade dos professores da Educação Básica.

**Gráfico 5** - Tempo de Docência



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

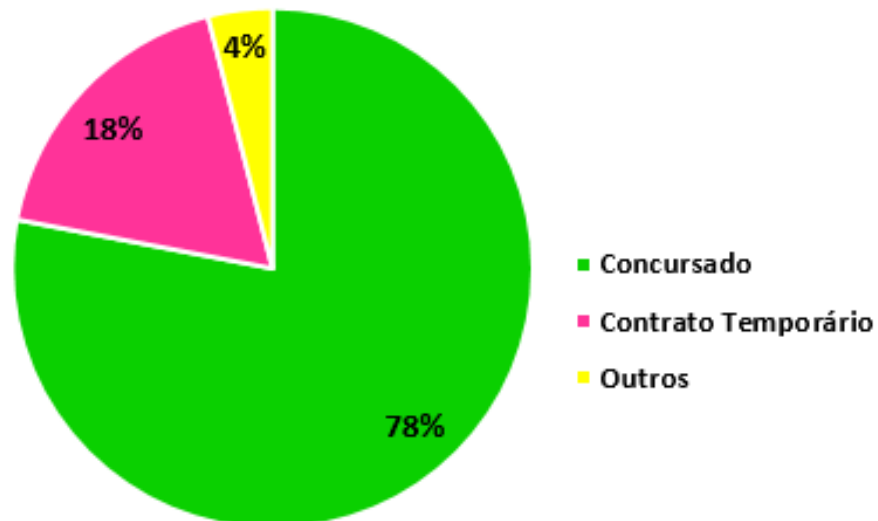
O gráfico 5 aponta que a maioria dos participantes é formada por professores experientes, pois 45% dos respondentes disseram ter mais de 10 anos de profissão,

enquanto que 31% alegarem ter entre 6 e 10 anos, e 21% entre 2 e 5 anos. Percebemos ainda que apenas 3% dos entrevistados alegaram ter até 1 ano de experiência na área. Grande parte dos professores possui larga trajetória profissional, caracterizando assim, uma experiência que diz respeito ao ensino/aprendizagem.

Consideramos importante as informações referentes ao tempo de docência, pois estas permitem a compreensão do contexto profissional que se inserem os sujeitos da pesquisa.

Na opinião de Demo (2002) é importantíssimo para o docente ter experiência em sala de aula, pois, com o cenário atual de formação de novas práticas, faz-se necessário que os docentes implementem ações com ênfase na formação institucionalizada, e, ao mesmo tempo, se considere um sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, suas experiências adquiridas no exercício da profissão docente e os conhecimentos construídos nas suas histórias de vida.

**Gráfico 6** - Regime de trabalho



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Este gráfico diz respeito ao sistema de trabalho dos entrevistados. É possível notar que a grande maioria dos entrevistados é concursada, ou seja, 78%, enquanto que 18% dos respondentes possuem contratado de trabalho temporário, e, apenas

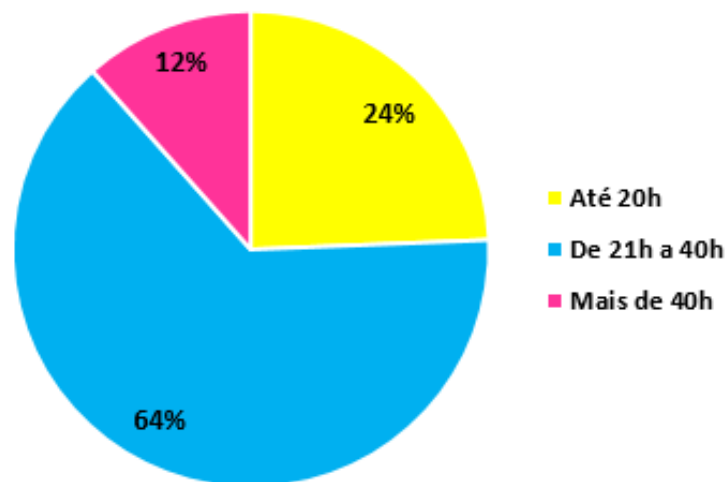


4% correspondem a outros regimes de trabalho. Segundo a LDBEN 9394/96 este tema ficou assim redigido:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1996).

O gráfico mostra um percentual elevado de professores concursados, o que se aproximaria do ideal acima citado. Consideramos importante os dados do gráfico 6 por contribuir para configurar o contexto em que trabalham os professores de Sociologia.

**Gráfico 7 - Carga Horária de Aulas Semanais.**



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

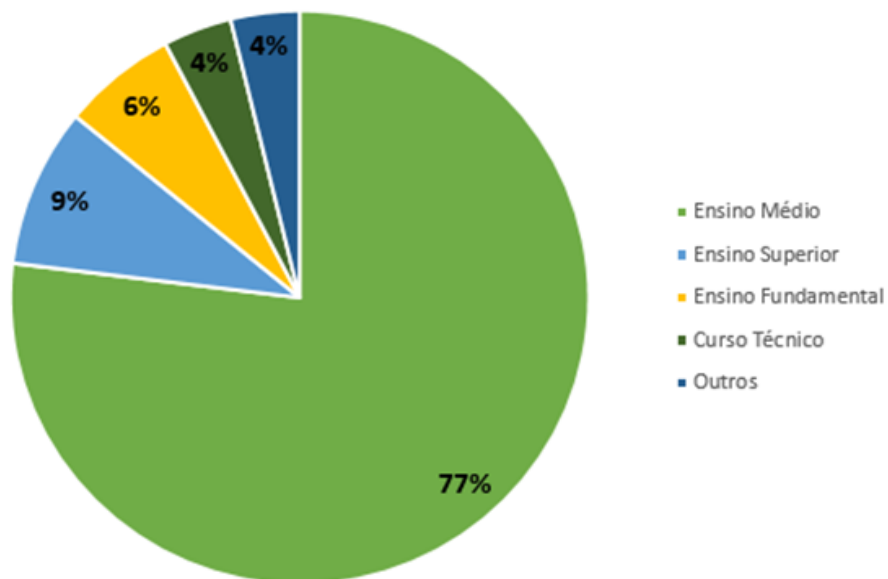
A carga horária compreendida de 21 horas semanais a 40 horas semanais obteve o maior percentual, ou seja, 64% dos participantes.

Os respondentes que alegaram ter uma carga horária semanal de até 20 horas são 24% e 12% dos professores declararam que trabalham mais de 40 horas semanais.

Ao conhecermos a carga horária das aulas semanais dos professores de Sociologia, temos dados relevantes para análise do perfil profissional dos sujeitos, considerando que o excesso de carga horária pode impactar negativamente o trabalho docente.

Foi possível verificar que a maior parte trabalha mais de 20 horas semanais, em análise comparativa com o diagnóstico sobre o perfil do professor e o ensino da disciplina da Sociologia no país, em 2005 (INEP, 2005) revela que o Brasil precisaria, num “cenário ideal”, de 16,8 mil professores de Sociologia, com carga horária de 40 horas semanais, para atender a demanda das turmas do Ensino Médio regular. Este número foi calculado pelas políticas de qualificação, por estimativa e considera a grade do Ensino Médio, em uma realidade curricular hipotética utilizada pelo estudo.

**Gráfico 8** - Modalidade de Ensino



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Este gráfico revela que 77% dos professores trabalham com aulas no Ensino Médio, 9% no Ensino Superior, no Ensino Fundamental 6%, no Curso Técnico 4% e outros 4%.

O questionamento sobre a modalidade de ensino na qual os professores trabalham é fundamental para delinear qual a configuração dos profissionais que

participantes. Foi possível constatar que a maioria dos professores trabalha em escolas de Ensino Médio, que é a demanda maior do mercado de trabalho para professores de Sociologia após 2008, devido a Lei n. 11.684/2008 (BRASIL, 2008).

## 5 OS SABERES DOCENTES E AS QUESTÕES DA DIVERSIDADE

Objetivamos nesta seção, com a análise dos discursos dos professores de Sociologia, compartilhar o que falam estes profissionais, falar sobre o que acontece com eles. A escuta do outro nos possibilita compreender a nós mesmos e as relações que se estabelecem tanto de forma singular como coletiva.

No contexto da educação a escuta constitui importante material para reflexão das condições do trabalho docente, pois permite conhecer seus anseios, dificuldades, bem como o movimento de resistência na legitimação da disciplina de Sociologia no Sistema Educacional Brasileiro. Os questionários nos possibilitaram a experiência citada por Bondia (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar (BONDIA, 2002, p. 27).

Pesquisas que questionem os sujeitos, e considerem suas individualidades, anseios, saberes e fazeres, são um reforço positivo, que juntamente com as relações sociais que se estabelecem no percurso da carreira dos professores de Sociologia, podem contribuir para a ação e reflexão entre os atores envolvidos no processo educativo.

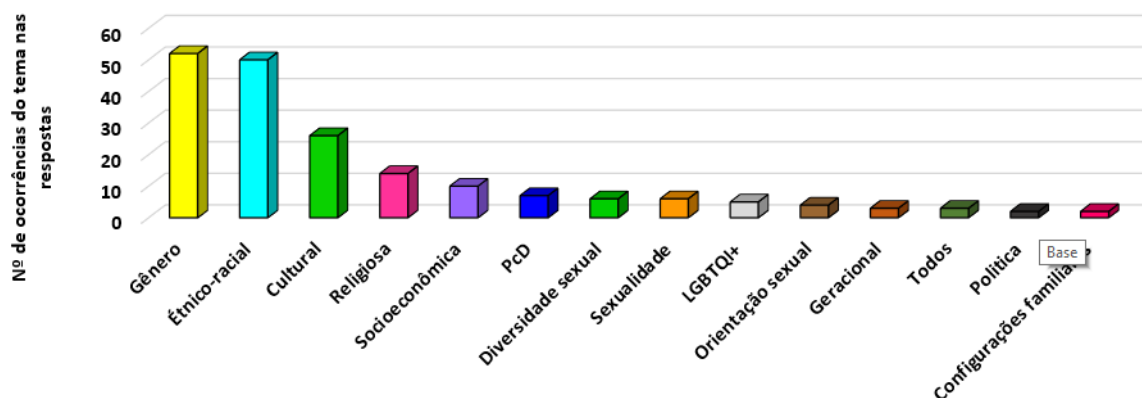
### 5.1 Temas da Diversidade

Os educandos ao trazerem para a escola a sua compreensão de mundo, trazem também os temas da diversidade que vivenciam em seu respectivo contexto por isso levam para a escola seus saberes. Charlot (2010) defende que para aprender, devo me mobilizar numa atividade intelectual:

Qual é o motor dessa mobilização? Um desejo. Mas como se pode ter desejo por um teorema de matemática ou uma fórmula de química? Essa é uma questão muito “concreta”: um ensino é interessante quando um conteúdo intelectual encontra um desejo profundo. Aliás, Vygotsky percebe esse problema quando ele distingue e tenta articular significado histórico-cultural e sentido pessoal, distinção essa que foi trabalhada por Leontiev (CHARLOT, 2010, p.152).

Neste sentido, o Gráfico 9, apresenta os temas da diversidade presentes no contexto de vida dos alunos. Segundo Charlot (2014), não podemos pensar a questão da escola sem considerar o desejo, e o aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo, o que está acontecendo, o que lhe está acontecendo e o que ele é.

**Gráfico 9** - Temas da diversidade que aparecem na sala de aula.



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

O gráfico 9 é composto de dezessete temas e as cinco maiores incidências nos discursos dos professores foram as diferenças de gênero citado 52 vezes, étnico-racial 50 vezes, cultural 26 vezes, religiosa 14 vezes e socioeconômica citada 10 vezes. Constatamos a incidência da resposta “todos os temas” 2 vezes.

O tema das pessoas com deficiência foi citadas 7 vezes, geracional 3, política 2 e indígena 2 vezes. A temática referente a diversidade sexual foi citada nas respostas 7 vezes, sexualidade 6 vezes, LGBTQ+ 5 vezes e orientação sexual 4 vezes.

Freire (1996) nos pergunta por que não discutir com os alunos a realidade concreta, a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina. Para ele na

realidade agressiva a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida. Por isso ele questiona o porquê de não estabelecermos uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.

Foram expostas, nas respostas dos professores, as temáticas da diversidade que aparecem na sala de aula, ou seja, aquelas que são trazidas pelos alunos. Sobre isso, Freire (1997) defende que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos trazem de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões da prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. Todos estes temas precisam ser considerados, individualmente e também em relação uns com os outros.

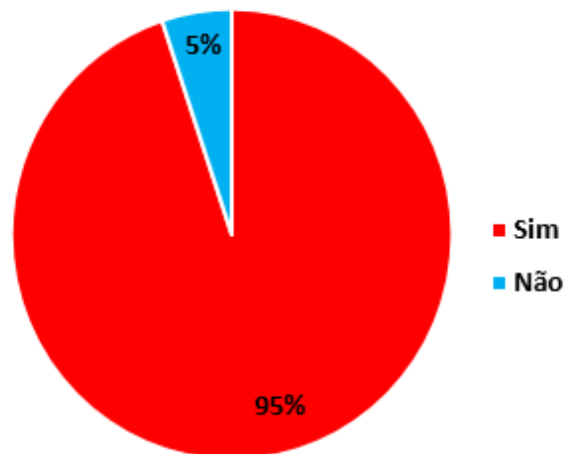
## **5.2 Preconceito e Discriminação na Escola**

Para Freire (1996), ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. O autor afirma que:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado (FREIRE, 1996, p. 22).

Sobre as temáticas referentes ao preconceito e a discriminação, questionamos os professores se eles já haviam presenciado situações de discriminação ou preconceito no ambiente escolar, e solicitamos que se a resposta fosse afirmativa que as exemplificassem. Os resultados foram expostos no Gráfico 10.

### **Gráfico 10 - Situações de preconceito ou discriminação no ambiente escolar.**



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Percebe-se neste gráfico quase que uma unanimidade nas respostas positivas acerca dos professores, 95% declararam já terem presenciado situações de preconceito no ambiente escolar e apenas 5% dos respondentes alegaram não terem presenciado situações de preconceito.

O alto índice de professores que responderam sim é preocupante. Nas palavras de Unbehaum (2008) soam notadamente um olhar bastante crítico sobre a o preconceito, pois, para a autora, educar para os direitos humanos é estimular uma educação voltada para os princípios da liberdade e solidariedade humana, com o intuito de desenvolver no aluno, o preparo para a prática da cidadania e a qualificação profissional.

Através do gráfico nota-se que o preconceito é presente no ambiente escolar, fato negativo e preocupante vivenciado atualmente nas instituições de ensino. A pesquisa sobre “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar” da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE, 2009) revela os índices de preconceito no ambiente escolar e aponta que 99,3% dos funcionários, professores e alunos apresentam algum tipo de preconceito.

Segundo dados da FIPE (2009), as atitudes preconceituosas relacionadas aos portadores de deficiências especiais são as mais frequentes, citadas por 96,5% dos entrevistados, enquanto 94,2% têm preconceito étnico-racial, 93,5%, de gênero, 91%, de geração, 87,5%, socioeconômico, 87,3% com relação à orientação sexual e 75,95% têm preconceito territorial.

Estes dados se aproxima dos dados coletados dos professores de sociologia, da presente pesquisa, conforme consta no gráfico 10, e em suas falas afirmaram ter presenciado **diferentes** situações de discriminação e preconceito como destacamos nos relatos que seguem:

(P4) Sim, discriminação **racial, preconceito de gênero, orientação sexual e em relação às condições econômicas.**

(P33) **Constantemente** as **PcD** sofrem bastante, são rejeitados.

(P42) **Racismo; intolerância religiosa; homofobia; machismo.**

(P68) Sim, **muitas!** E o mais absurdo, situações provocadas **por professores, gestores...** Duas situações me marcaram nos últimos anos. Uma diz respeito a como um colega, professor de educação física, ridicularizou um estudante chamando-o de "veadinho" e fazendo trejeitos enquanto outros colegas acompanhavam e riam. O segundo, para mim, foi o mais absurdo. Uma gestora de uma escola em que trabalhei chamava as meninas (lésbicas) em sua sala para fazer pregação religiosa e recriminá-las por suas orientações sexuais.

Os professores P17, P33 e P68 em seus discursos denunciam diferentes preconceitos, além das respostas que especificam qual situação o professor presenciou P4, P42. No discurso de P33 e P68 destacamos as palavras "constantemente" e "muitas" que denotam a intensidade e quantidade com que estes fatos são presenciados na Escola. De acordo com Charlot (2005) a escola deveria funcionar, ao mesmo tempo, com dois princípios, o da diferença cultural e o da identidade dos sujeitos enquanto seres humanos, os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança. A diferença neste caso só é um direito se for afirmada com base na similitude, na universalidade do ser humano.

Os depoimentos abaixo mostram que é recorrente nos relatos dos participantes o preconceito realizado por professores dentro do ambiente escolar:

(P2) Sim, seja em **sala dos professores**, em outros espaços docentes (como conselhos de classe, por exemplo) ou em sala de aula. Situações explícitas e outras veladas (dissimuladas). Inúmeros casos dos diferentes tipos: étnico-raciais, relativas à religiosidade (praticadas contra adeptos da umbanda ou do candomblé), sexualidade, gênero, classe social e origem social (regional/xenofobia).

(P8) Sim. **Muitos** comentários preconceituosos, racistas, homofóbicos. Além do bullying praticado entre alunos, como supostas brincadeiras ou apelidos, o que **mais me espantou foram os professores**: "não é certo esse negócio dessa menina querer se vestir desse jeito" (com estereótipo masculino), "se não queria engravidar que tivesse fechado as pernas", "aquele aluno só dá



trabalho, mas também, já era de se esperar" (aluno negro e pobre), "essas meninas precisam aprender a se dar ao respeito, são todas vulgares, os valores da família estão perdidos", "já não fazem mais homens como antigamente, tudo frouxo", "olha que ridículo aquele cabelo? Vou falar pra diretora mandar chamar o pai" (sobre aluno com Black Power)...

(P21) Sim. Várias situações dentro e fora de sala de aula. Também nas salas **dos professores**, em relação aos alunos e professores.

(P41) Sim, racismo, lgbtphobia e intolerância religiosa, por parte de estudantes, mas **também de professores**.

(P47) **Entre os próprios colegas até mais** que entre os Estudantes. Discriminação racial e de gênero.

(P21) Sim. Várias situações dentro e fora de sala de aula. **Também nas salas dos professores**, em relação aos alunos e professores.

No relato de P8 as escolas são instituições sociais que podem reproduzir e legitimar preconceitos e discriminações que ocorrem de maneiras explícitas, mas também de formas veladas. Neste sentido é necessário que escola e professores fiquem atentos às manifestações de preconceito e ações discriminatórias, e contribuam para a promoção de uma educação que contemple a diversidade.

Como afirma Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Na busca de um novo cotidiano escolar, que este não seja "marcado por situações" apontadas pelos professores conforme segue:

(P14) Sim. **Várias**, infelizmente o cotidiano da escola é marcado por estas situações. Em sala de aula entre os estudantes com "apelidos" ofensivos. Os professores(as) também realizam tais ações. Vou relatar um exemplo que presenciei. Um professor na aula apresentou sua opinião sobre a homossexualidade. Um aluno gay se incomodou com a situação e levou até a equipe pedagógica. Diante da repercussão o professor precisou se retratar apenas para o aluno.

(P55) Sim, com alunos que possuem **doenças mentais**, ou seja, a banalização da doença mental tanto por parte de professores, quando por parte da equipe pedagógica. Além da **diversidade de gênero** que ainda hoje é um estigma em sala de aula, onde ofensas são naturalizadas por parte dos estudantes.

(P65) Sim. Em uma escola particular de Londrina, a professora de língua portuguesa afirmou que tinha vontade de chacoalhar a criança (9 anos) pelos braços e dizer: "vira homem", porque o garoto tinha traços homoafetivos. Na **sala de professores** de outra escola, alguns professores e professoras fazem piadas e constantes comentários da liberdade sexual de alunas, mas

nunca dos alunos. Em outro momento, professores homens reproduzem piadas **homofóbicas**.

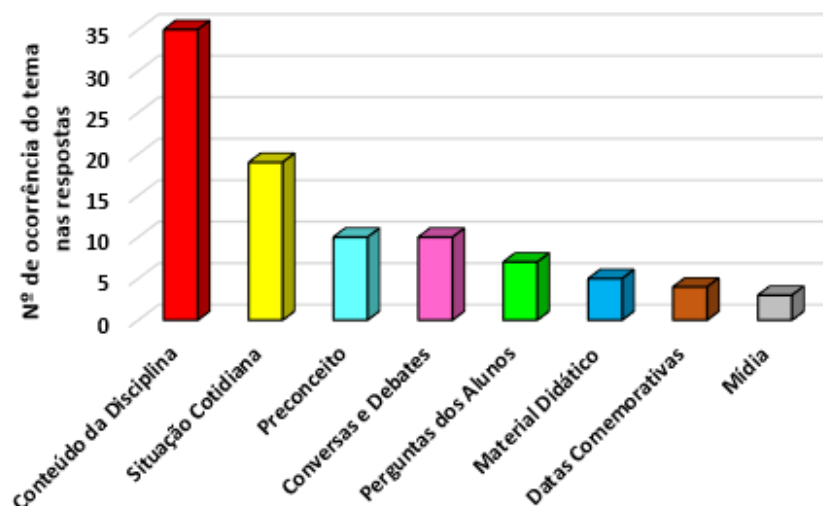
Ao analisar as respostas destes professores compartilhamos as ideias de Freire (1996), quando este diz que ensinar é enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto é fundamental que os professores os respeitem.

### 5.3 Questões da Diversidade nas Escolas

As questões da Diversidade aparecem da demanda do contexto de vida dos alunos e sobre isso Freire (1992) afirma que os alunos precisam ser respeitados e considerados. Este é o ponto de partida, não é possível o desrespeito ao saber do senso comum, nos caso dos saberes que os alunos trazem para a escola, não é possível “tentar superá-los sem, partindo dele, passar por ele.”

Segundo Charlot (2010) quando se trata dos jovens, a nossa sociedade gosta de juventude, mas não gosta dos jovens; ela valoriza tudo que é novo, mas não deixa espaços para os jovens.

**Gráfico 11** - Como as questões da diversidade aparecem na escola



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Ao analisar os dados deste gráfico foi possível constatar nas respostas dos professores, oito padrões de expressões recorrentes, os quais consistem em:

conteúdo da disciplina, situações do cotidiano, preconceito, debates e conversas, perguntas dos alunos, material didático, datas comemorativas e quando retratadas na mídia.

As repostas dos professores referentes a “como conteúdo da disciplina” aparecem em 35 citações, como “situações do cotidiano” em 19 citações, “preconceito” 10 citações, “debates e conversas” 10 citações, “perguntas dos alunos” 7 citações, “material didático” 5 citações, “datas comemorativas” 4 citações, “retratadas na mídia” por preconceitos e violências, mas também podem aparecer pouco com ênfase em datas comemorativas.

O maior índice do como aparecem as questões da diversidade na escola está relacionado com o “conteúdo da disciplina”, contudo as demais formas expostas, são referentes as demandas dos alunos como, suas situações cotidianas, suas indagações, debates e conversas, as quais se somadas correspondem a um índice maior de ocorrências do que se somarmos os itens material didático e conteúdo.

No aspecto referente ao alto índice de repostas dos professores com ênfase em “aparecem como conteúdo da disciplina” confere um diferencial à Sociologia para o trato das questões da diversidade na Escola, por suas especificidades em relação a outras disciplinas da Educação Básica. Neste sentido é importante na atividade de ensino organizar o trabalho com os alunos de maneira que possam lidar de maneira crítica e reflexiva, com as questões da diversidade.

No trabalho com a Diversidade no ambiente escolar devemos considerar a garantia de que todos e todas sem qualquer distinção tenham acesso a uma Educação fundamentada em princípios da cidadania, da igualdade e do respeito a diferença sociocultural, étnico-racial, geracional, de gênero e orientação afetivo-sexual. Para tanto, procuramos com o questionamento de, como as questões da diversidade aparecem na escola dar visibilidade por acreditarmos ser conveniente contextualizar junto ao professores de Sociologia as diferentes situações que se configuram nos ambientes escolares sobre as questões da diversidade.

### **5.3.1 O trabalho Docente com as Questões da Diversidade**

Sobre esta questão perguntamos no item 12 do questionário “*Como você trabalha as questões da diversidade com seus alunos?*”. O objetivo foi identificar nas respostas dos professores de Sociologia, como estes conduzem o seu trabalho para contemplar as questões da diversidade no ambiente escolar. Para Freire (1996) ensinar exige rigorosidade metódica:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 14).

Temos como foco deste questionamento quais saberes pedagógicos, na visão dos professores de Sociologia, são demandados para atender as temáticas da Diversidade. Destacamos abaixo repostas dos participantes:

(P32) Com **diálogos**, discussões de grupo.

(P38) **Roda de conversa** e debates.

(P39) **Diálogos** e atividades práticas.

(P59) Expondo a temática de forma mais geral, aguardo retorno dos alunos e de forma **dialogada** vou colocando.

(P64) A partir de aulas **dialogadas**, permitindo que o aluno exponha livremente seus pensamentos, tolhendo eventual reprimenda de outros alunos e posteriormente apresento as contradições e falhas na argumentação. Associado a isto, apresento contexto histórico-social motivador da prática preconceituosa e as resistências.

Ao analisar as repostas acima notamos como recorrente nos discursos dos professores a necessidade do diálogo como processo imprescindível para enfrentar os problemas que surgem em relação ao tema. Freire (2005) afirma que o diálogo revela-se como essência da educação. Para ele a dialogicidade é um convite constante para repensar o fazer pedagógico, pois prima pela formação humana e integral dos indivíduos, valorizando suas experiências e contextos históricos culturais: “ao pronunciar a palavra o indivíduo pronuncia o seu mundo e faz-se humano”.

Freire (1992) defende que o diálogo é um encontro dos homens e mulheres, mediatizados pelo mundo. Serve para pronunciá-lo sem se esgotar na relação eu-tu, professor-aluno:

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosíssimo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de critica-mente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando (FREIRE, 1992, p. 60).

Na concepção Freireana o diálogo não pode ser simples depósito de ideias de alguns sobre outros. O diálogo é a fórmula para combater o antidiálogo, que é desamoroso, auto-suficiente, arrogante, desesperançoso, que não se comunica. O não diálogo faz comunicados; não cria, impõe; transmite, fomenta o pensamento ingênuo, atrofia o pensamento crítico, estabelece a memorização mecânica, própria não da educação, mas do adestramento (FREIRE, 1983, p. 69).

Freire (1997) alerta também que o diálogo não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça:

Por sua pura imitação ou sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos (p. 61).

Os professores ao exemplificarem o diálogo como resposta de “como” trabalham as questões da diversidade conferem à sua prática a possibilidade de uma educação problematizadora como instrumento indispensável para o Ensino de Sociologia.

Quanto aos professores que dizem trabalhar as questões da diversidade com conteúdos e teorias, as respostas foram as que seguem:

(P10) A partir do **conteúdo** e das abordagens **teóricas** das ciências sociais.

(P22) Nas atividades contextualizando **teorias sociológicas**.

(P25) **Teorias**.

(P28) Problematizando os **conteúdos** estruturantes e básicos da disciplina...

(P61) Trabalho os **conteúdos** ministrados na disciplina de Sociologia.

Para Freire (1997), a questão não se resume a trabalhar ou não com conteúdos. O problema fundamental para ele é de natureza política e ideológica, por isso faz uma série de questionamentos: quem escolhe os conteúdos? a favor de quem e de que estará o seu ensino? contra quem, a favor de que, contra que? qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos? qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola? qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 1997).

No entanto, quando unimos a prática com a teoria temos a práxis que é ação criadora e modificadora da realidade. Neste sentido os professores ao responder como trabalham, enfatizam a teoria e a prática:

(P2) Sempre embasado legal e cientificamente, procurando abarcar aspectos práticos possíveis para consolidar o conhecimento teórico.

(P6) Fundamentação **teórica** com aproximação dos **casos reais e concretos** da sala de aula.

(P13) Sempre tento vincular a **teoria com a prática**. Quando explico a teoria, estimulo os alunos a pensarem na realidade deles, de modo que se possa desnaturalizá-la.

(P14) Seguindo a linha e **procedimentos dos outros conteúdos**. Dialogo inicial e construção de um problema sociológico. Aporte da **teoria/conceitos** para interpretar o tema. Utilização de exemplos que repercutem no **cotidiano** dos jovens.

(P48) Articulo conceitos, **teorias** e temas com **experiências dos estudantes**.

(P50) Procuo sempre partir de dados da realidade concreta para contextualizar o debate, passando em seguida para uma abordagem mais teórica sobre os temas, voltando em seguida para o **cotidiano**.

Percebemos nos discursos que o exercício da produção do conhecimento sociológico parte da realidade no sentido da construção de formulações teóricas. Segundo Freire (1997) **a teoria sem a prática** vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo.

Ao responderem como trabalham as questões da diversidade, os professores revela que e priorizam detalhar os aspectos relacionados ao uso de recursos didáticos conforme depoimentos que seguem:

(P11) Através dos mais diferentes **textos, filmes**, produção de cartazes, teatro.

(P26) **Vídeos, seminário, textos.**

(P36) Leituras/ **Filmes/ Música.**

(P47) **Vídeos, textos** e quando possível trabalho de campo.

(P9) Uso **vídeos, textos, reportagens** e projetos. Sempre insiro nos temas como trabalho e sociedade, peço pesquisas, produção de podcast ou slides sobre questões de gênero e raciais no mercado de trabalho. No conteúdo de desigualdade consigo aprofundar ainda mais, e sempre levo estatísticas, reportagens e depoimentos sobre questões que envolvem a diversidade. Tem sido bem produtivo a problematização das desigualdades e das violências como homofobia, racismo, machismo, intolerância religiosa e o que mais surgir no meio das conversas. Tanto que muitos alunos me procuram para falar sobre essas questões, sobre os desafios que eles enfrentam. E isso se torna um **desafio pessoal, pois, por mais que tente pesquisar e me atualizar, não posso ajudá-los em suas necessidades.** No máximo ser um ombro amigo, alguém para ouvir os desabafos.

Constatamos na respostas de P9 que este inicia seu texto pontuando os recursos didáticos e depois relata que enfrenta desafios provenientes do conteúdo de sua disciplina, desafios de ordem pessoal conforme o relato: “por mais que eu tente pesquisar e me atualizar, não posso ajudá-los em suas necessidades”. Tais angústias são provenientes das relações humanas que se estabelecem no ambiente escolar, ao vivenciar o trabalho com as questões da diversidade, a situação exposta por P9 nos remete a Charlot (2014) quando fala do professor como o profissional da contradição:

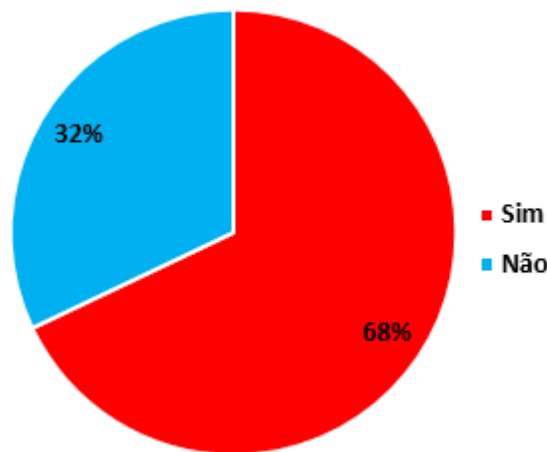
O próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas aos alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea (p. 36).

Nesta mesma direção Freire (1997) afirma que a prática educativa implica em processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações e a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade. A exacerbação de um ou de outro, não importando de qual deles, não pode ser aceita numa perspectiva democrática.

O Ensino de Sociologia, por suas práticas pedagógicas, por partir da realidade, e, sobretudo, pelas formulações teóricas, contribui para construção do pensamento reflexivo e crítico acerca dos temas da Diversidade na Escola. Conforme citaram os professores de Sociologia, ao responderem o questionário desta pesquisa, “debate-se para além do senso comum” e com isso desenvolve-se uma “perspectiva crítica”.

Afirmam que a Sociologia como ciência, contribui para o debate, não só sobre os temas da diversidade, mas também sobre qualquer tema social. Por seus instrumentos conceituais e analíticos, e por seu aparato teórico e conceitual, enquanto conteúdo escolar, os saberes da Sociologia possibilitam a abordagem dos temas da Diversidade oferecendo uma análise crítica e consistente acerca da Diversidade.

**Gráfico 12** - Você já enfrentou dificuldade na escola ao trabalhar as temáticas da diversidade?



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Do universo total pesquisado de 78 professores, 25 professores (32%) não enfrentam dificuldade e 53 (68%) professores afirmaram que enfrentam dificuldade para trabalhar as temáticas da diversidade na escola.

Nas respostas negativas a maioria dos participantes usou apenas a palavra “não”, a palavra “nunca” foi mencionada 1 vez.

Evidenciamos as respostas afirmativas com características descritivas referentes a quais dificuldades foram enfrentadas. Destacamos também como as referentes as questões étnico-raciais foram citadas por alguns professores:

(P27) **A racial** é a mais polêmica, pois expõe feridas emocionais.

(P71) Uma das maiores dificuldades que enfrentei na sala de aula, foi mostrar para alguns alunos negros na sala de aula a importância de ser negro, seu protagonismo, que nascer negro não era maldição nem castigo. Eles não aceitavam **ser negro** e não gostavam de socializar-se na escola com outros negros. Ainda é um grande desafio a ser alcançado.



Em relação às dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, Gatotti (2000), explana que toda a sociedade necessita de uma educação para a diversidade, necessita de uma ética da diversidade e de uma cultura da diversidade, ou seja, uma escola que eduque para a pluralidade cultural, e, que ao mesmo tempo faça com que o outro valorize sua história, cultura, etnia, que por ser humana possui um diferencial. Contudo esta educação pautada na diversidade encontra barreiras para se efetivar nas escolas conforme relatos abaixo:

(P7) Sim. No último ano a diretora de um dos colégios que trabalhava barrou vários assuntos do projeto que eu estava desenvolvendo junto com uma professora de biologia sobre sexualidade, identidade de gênero e as várias formas de violência. A diretora **tinha medo que caísse na mídia**, já que foi numa época em que um colégio estava passando por um problema desses.

(P10) **Denúncias inclusive.**

(P15) Sim. Algumas vezes na própria sala de aula. Outro exemplo foi a repercussão negativa que teve quando da realização do Dia da Diversidade em que **houve denúncia** sobre o evento e aproveitamento político do deputado federal Felipe Barros, que entrou com ação contra a escola quando está desenvolvendo trabalhos pedagógicos relativos a homoafetividade.

(P13) Nos últimos mais. De forma direta nunca tive nenhum questionamento pelas direções e equipes pedagógicas. No último tem crescido as "brincadeiras" dos estudantes sobre o nosso papel na difusão da "ideologia de gênero", "marxismo cultural"... No ano anterior, um grupo de alunas me procurou relatando que o professor de Biologia tinha orientado que elas **tomassem cuidado** com as aulas de Sociologia, pois nós ficamos estimulando a "ideologia de gênero"...

(P17) Alguns alunos resistem a determinadas temáticas, inclusive um já disse **que a sociologia está doutrinando os estudantes ao abordar esses temas.**

Podemos constatar que o docente de Sociologia sofre ataques e é colocado no centro de discussões sobre o que ensinar, e não são raros os casos de preconceito e discriminação com os professores, que estão sendo acusados de não ensinarem, mas sim de doutrinarem, e disseminarem ideologias prejudiciais para os alunos. Sobre este contexto dos professores, aponta Bodart (2018, p. 11):

Nesse contexto, a Sociologia Escolar, em particular, acaba sendo alvo dos propagadores da "Escola sem Partido", isso por possibilitar que a sala de aula seja um espaço de questionamento do status quo, mais precisamente de privilégios históricos e relações sociais excludentes, exploratórias e preconceituosas que fazem muitas vítimas; inclusive fatais

Os fatos expostos pelos participantes da pesquisa demonstram que a carreira docente está posta em situação de desprestígio. Os professores de Sociologia ao exercerem seu trabalho, que por vezes envolve ações educativas como problematizar, relativizar, e desnaturalizar o objeto de estudo, chegam a ser denunciados. Esta realidade tem impacto sobre a identidade profissional e social dos professores. Neste contexto consideramos o posicionamento de Charlot (2014, p. 37):

Quando o professor se sente amparado pela sociedade e pela Instituição escolar, trata-se apenas de um balanço de pouca amplitude, que se manifesta quando ocorrem dificuldades profissionais particulares. Mas, quando a sociedade e a própria Instituição escolar abandonam o professor e até o criticam, como fazem hoje em dia, esse balanço torna-se um marco da identidade profissional e social do professor.

A falta de amparo no ambiente escolar para o exercício da profissão acontece também junto aos companheiros de profissão. Nas respostas que seguem foram expostas dificuldades para trabalhar as temáticas da diversidade na escola, dificuldades estas provenientes de professores e gestores:

(P36) Há estudantes que demonstram resistência, mas em geral as experiências são positivas e os estudantes costumam se interessar e participar. Há **professores preconceituosos** que "remam contra", mas isso nunca foi impeditivo para que eu pudesse trabalhar essas temáticas na escola pública.

(P63) Sim, muitas. Já fui cobrado por colegas e gestores que se sentiram incomodados. A situação que mais me incomodou foi saber que **devido ao trabalho dessas temáticas, uma gestora indicou para os estudantes que tivessem cuidado comigo**, pois, para ela eu seria um "ateu comunista".

Na resposta de P63 foi retratado que a professor sofreu preconceito e discriminações por partes dos colegas e gestores, neste sentido Freire (1992) afirma que o "discurso ideológico" é uma espécie de incompetência natural das esquerdas, que insistem em fazê-lo quando já não há ideologia e quando também, dizem, já ninguém quer ouvi-la é um discurso ideológico e manhoso das classes dominantes. Contribui Bodart (2019):

Desta forma, se antes as Humanidades eram apropriadas por grupos privilegiados econômica e politicamente, hoje questionam seus privilégios;

pondo em xeque as estruturas, as relações sociais e os sistemas políticos e econômicos pretéritos e vigentes. Por isso, recorrentemente o professor de Humanidades é acusado de doutrinador e “comunista” (BODART, 2019, p. 6).

Vejamos a dificuldade exposta por P50 ao trabalhar as questões da diversidade:

(P50) Sim, de tentar desnaturalizar o preconceito com os alunos, trabalhando a diversidade em sala de aula, e a diretoria da escola ter falas agressivas, ameaçadoras e preconceituosas com os alunos e seus pais. Provocando assim uma **contradição clara entre o que era ensinado e o que era praticado.**

Fica evidenciado no relato de P50 a “contradição entre o que era ensinado e o que era praticado”, o distanciamento da teoria e da prática, entre o que é falado e o que é praticado, entre o que as legislações estabelecem e o que de fato acontece na escola. Nesse sentido afirma Freire (2002, p. 61), “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

#### **5.4 Contribuições do Ensino de Sociologia para as Questões da Diversidade**

O nosso questionamento final é: Quais as contribuições do Ensino de Sociologia para as questões da diversidade na escola?

Procuramos com a pergunta, identificar nas respostas dos professores sobre quais as contribuições que eles acreditam que o Ensino Sociologia traz no trato das questões da diversidade na Escola Pública. Compartilhamos do posicionamento exposto por Bodart (2018, p. 28):

Mas sim, como nos ensinou Paulo Freire, a prática educativa como prática encarando o ensino de Sociologia não apenas como mais uma disciplina enfadonha na grade curricular, mas como uma defesa da emancipação humana e exercício pleno da cidadania. Há que se ter Sociologia para explicar o óbvio, que os direitos humanos, por exemplo, não são bandeiras apenas da esquerda, ou pelo menos não deveriam ser. Portanto, em um país que ainda caminha, a passos lentos, com avanços e recuos constantes, com rasteiras e golpes no caminho para o exercício de sua democracia, também reflexo das desigualdades sociais, a presença da Sociologia é seminal!

Neste sentido de importância da Disciplina de Sociologia se delinearam as repostas dos professores que enfatizam a contribuição do Ensino de Sociologia para as questões da diversidade por seu caráter científico e teórico; a contribuição do Ensino de Sociologia para as questões da diversidade por sua importância e especificidade enquanto disciplina escolar para o trato das questões da diversidade; e a Contribuição do Ensino de Sociologia por colaborar para o desenvolvimento de pensamento crítico e cidadania.

Foram expostos nos discursos dos professores a contribuição da Sociologia por seu caráter científico e teórico:

(P5) A sociologia oferece um significativo cabedal **conceitual e teórico** muito rico e diversificado para compreender essas temáticas, o que revela sua importante contribuição.

(P59) Fundamental, pois trata tais temáticas como objeto de estudo, temas **científicos** e não como opiniões contribuindo para a escola como um todo.

(P39) Muitas principalmente as pesquisas **científicas, conceitos** dos autores etc.

(P51) Por se constituir como um conhecimento científico, a Sociologia busca abordar as questões relacionadas à diversidade se afastando do senso comum.

(P64) Faz com que os alunos **entendam cientificamente questões do cotidiano**. A sociologia oferece um significativo cabedal **conceitual e teórico** muito rico e diversificado para compreender essas temáticas, o que revela sua importante contribuição.

Nas respostas que seguem percebemos no discurso dos professores a ênfase na importância e especificidade da disciplina de Sociologia:

(P6) Total. Desde ser **uma das únicas disciplinas a tratar como componente curricular** e como proposta didática e **científica** dos temas.

(P19) Ela é a **principal disciplina do currículo** que pode dar conta desses temas de forma profunda e **científica**.

(P55) **Fundamental**, pois a sociologia **é uma das únicas disciplinas, para não dizer a única**, que trata dessas questões e que tem a possibilidade de inculcar nos estudantes um pensamento mais aberto às diversidades do mundo.

(P68) São várias. Destaco a possibilidade de promovermos o diálogo entre os estudantes. Mostrar que a diferença deve mais no unir do que segregar. Infelizmente, **em muitas escolas essa é a única disciplina que possibilita os debates sobre respeito às diferenças**.

(P69) A principal contribuição é no sentido de desnaturalizar os papéis que são construídos socialmente. O ensino de Sociologia traz esse viés que considero **específico dessa disciplina**.

Os professores fizeram uso de expressões como “uma das únicas disciplinas” a “principal disciplina”, “é a única”, com diferenciam a Sociologia das outras disciplinas e conferem assim, especificidades e diferenciais que influenciam positivamente a abordagem dos temas da diversidade na escola.

As respostas dos professores que seguem revelam a importância da Sociologia porque esta colabora para o desenvolvimento do pensamento crítico.

(P2) Contribui para o **desenvolvimento de uma perspectiva crítica** sobre as diversidades, de modo que **se bem fundamentada teoricamente e didaticamente** consegue produzir efeitos práticos para determinadas turmas ou até mesmo para a escola como um todo.

(P12) Sociologia **ferramenta chave** para o processo de **conscientização** e criticidade.

(P14) Os conteúdos de Sociologia **se relacionam de forma mais direta com a temática**. No entanto, corre-se o risco de que esta tarefa **será realizada apenas pelas aulas de Sociologia**. Além disso, a Sociologia tem como função específica a tematiza desta temática **a partir de referências científicas e** de certa forma contribuir para que os estudantes olhem para o seu cotidiano de uma forma que **rompa com senso comum**. A partir dos referenciais da Sociologia é possível que parte dos estudantes desenvolvam uma **visão mais crítica** da realidade e desenvolva uma postura mais militante...

(P35) Acredito que a Sociologia permite que se discuta vários assuntos, sobretudo no que diz respeito à diversidade, dando espaço para as mais variadas opiniões. Nas aulas aborda-se autores que fizeram estudos teóricos e científicos e é possível assim, **romper com o senso comum que muitas vezes é repleto de preconceito e discriminação**.

(P54) A possibilidade de ter um contato com o **debate para além do senso comum**.

*P52. A sociologia **ensina a pensar** de forma que é preciso desacomodar e reacomodar novos conceitos e conhecimentos.*

Destacamos na reposta deste professor o termo “ensinar a pensar”, mas um pensamento reflexivo, importante em uma perspectiva de escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta e o Ensino de Sociologia, possibilite, assim, que o ensinar se construa a partir da “consciência crítica”, exemplificada por Freire

(1979), é por meio do pensar que o homem se desprende do estado de “consciência transitiva ingênua”, superando-a por um estado de consciência crítica.

Nas respostas foi exposto uma relação com o saber não somente no sentido de obtenção do conteúdo intelectual pelo sujeito, mas como nos afirma Charlot (2000), o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros.

Assim, não há saber que não esteja inscrito em relações de saber (CHARLOT, 2000, p. 63) o que se valoriza é uma posição onde a educação deveria ter como objeto os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o intuito de compreender a realidade vivida pelos professores que ensinam Sociologia na rede pública de ensino. Para tanto, o estudo buscou caracterizar a relação destes professores com o saber sobre as questões da diversidade, a partir do que fazem e sabem.

Ao conhecer as práticas dos professores, seus saberes e fazeres, primamos por identificar as possibilidades de ações pedagógicas do Ensino de Sociologia para enfrentar as questões da Diversidade na Escola Pública.

Participaram da pesquisa 78 professores de Sociologia de 53 diferentes cidades de 11 estados do Brasil. O perfil dos sujeitos se configurou na maior parte por professores do gênero masculino, experientes com mais de seis anos de profissão, 77% atuantes no Ensino Médio, hipótese que já era considerada pela presença da Sociologia no Ensino Médio à partir da lei n. 11.684/2008, sendo 78% concursados e 76% trabalham mais de 20 horas semanais.

Estes professores apresentaram especificidades em relação à formação profissional na sua maioria Mestrandos e Mestres. Consideramos aqui a possibilidade deste fato ter relação com a aplicação dos questionário ter sido disponibilizado em ambiente acadêmico da Universidade Estadual de Londrina e contar com a participação dos alunos do PROFISOCIO - Mestrado Profissional em Sociologia.

Devido à característica PROFSOCIO se constituir em rede Nacional, foi possível a participação de professores de diferentes localidades do Brasil. Constatamos nas análises finais dos questionários que não existiram especificidades nas respostas relacionadas a questões provenientes da localidade de moradia dos professores de Sociologia participantes.

Nas descrições de como os professores trabalham as questões da diversidade, percebemos nas respostas quatro padrões de expressões recorrentes, as quais consistem em: trabalham com base na teoria e conteúdos da disciplina, relatam o diálogo como prática pedagógica, buscam exercício da produção do conhecimento sociológico partir da realidade no sentido da construção de formulações teóricas na vinculação entre prática e teoria e descrição de recursos usados em sala de aula como filmes, textos.

Quanto aos temas da diversidade que aparecem na Escola, segundo os professores são: Gênero, Étnico-racial, Cultural, Religiosa, Socioeconômica. Pessoas

com Deficiência (PcD), Diversidade Sexual, Sexualidade, LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer e outros) Orientação Sexual, Geracional, Todas as questões da Diversidade, Política, Configurações Familiares, Indígena e Juventudes. O tema Gênero foi o mais citado nas respostas dos professores, o segundo Étnico-racial.

No que se refere a como aparecem os temas da diversidade na sala de aula constatamos através das respostas dos professores que os temas aparecem no conteúdo da disciplina de Sociologia, em situações do cotidiano, preconceito, debates e conversas, nas perguntas dos alunos, presentes no material didático, em datas comemorativas e quando retratadas na mídia.

Nas análises das repostas a pergunta, você já presenciou situações de preconceito ou discriminação no ambiente escolar, se delineou um preocupante contexto, quase unânime, demonstrando que 95% dos professores presenciaram situações de preconceito ou discriminação no ambiente escolar de maneira explícita ou velada.

Percebemos nos discursos dos respondentes, situações de “violência simbólica”, que segundo Pierre Bourdieu (1989) são vistas por meio de atitudes e falas agressivas, discriminações, exclusões, brincadeiras preconceituosas presentes no ambiente escolar. Também em relação à violência, Freire (1992) afirma que esta tira do oprimido o direito de ser.

Sobre a descrição de quais as situações que foram presenciadas, as falas dos professores apontam para diferentes preconceitos. Os mais citados estavam relacionados a questões de gênero e étnico-racial, mas também foram recorrentes os relatos de ações de discriminação e preconceito praticadas por professores. Quando estes profissionais desvalorizam com palavras ou atitudes de desmerecimento os alunos e companheiros de profissão, fica explícita a falta de ética no exercício de seu trabalho. A ética, segundo Freire (1998), é contrária a ações discriminatórias de raça, de gênero, de classe, inseparáveis na prática educativa.

Tal fato nos leva a pensar na importância do incentivo e participação de professores em cursos de formação continuada que abordem as temáticas referentes a diversidade, questões de ética profissional e a necessidade da presença da Sociologia nos diferentes cursos de Licenciaturas. Neste sentido Charlot (2014) contribui ao chamar nossa atenção para a relação entre trabalho e Educação, afirmando sobre as características fundamentais da condição humana.



Tais características se traduzem no fato de que atualmente o professor ao se defrontar com as especificidades da sociedade contemporânea, deveria ser o trabalhador do universal e da norma, mas também respeitar as diferenças culturais e o papel social da escola. Sobre isso o autor faz as seguintes considerações:

Todos os seres humanos participam de uma cultura, mas sempre se trata de uma cultura particular. O problema é outro: quais são aquelas diferenças culturais que se deve respeitar? A cultura africana do antepassado remoto da criança preta de Salvador? A cultura alemã, italiana, polonesa do antepassado do jovem gaúcho – o qual, ademais, tem também alguns portugueses entre os seus antepassados? Qual diferença cultural se deve respeitar no filho de índio saído da tribo? E de qual cultura se trata, da dos homens ou das mulheres? O que fazer, ainda, quando essa diferença cultural transmite formas de dominação? A professora do Rio Grande do Sul deve mesmo educar jovens gaúchos “machos”? Qual é o conteúdo do imperativo “respeitar as diferenças culturais” e quem explica ao docente o que significa exatamente? (CHARLOT, 2014, p. 42).

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalhar as questões da diversidade, mais da metade dos professores, 68% disseram enfrentar sérias dificuldades. Foram descritas situações de vigilância e falta de apoio para o exercício da profissão. Denúncias e discriminações por parte de companheiros de trabalho que são contrários ao ensinamento das temáticas da diversidade enquanto conteúdo da disciplina de Sociologia.

No contexto nacional e não muito diferente das regiões do Brasil, os professores de Sociologia foram apontados como doutrinadores ao trabalharem em sala de aula, áreas do conhecimento das ciências sociais, que tratam os temas da diversidade, embora estejam estes conteúdos contemplados em documentos oficiais norteadoras de políticas educacionais de âmbito internacional.

Sobre estes documentos, no cenário internacional, temos a *“Declaração Universal dos Direitos Humanos”* (ONU, 1948). No cenário federal está presente na BNCC para Educação Básica (BRASIL, 2018). E no contexto da nossa região, temos as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o Ensino de Sociologia (PARANÁ, 2008):

Numa perspectiva crítica que contemple diferentes linhas interpretativas, a análise sociológica da categoria trabalho, na contemporaneidade, deve problematizar o lugar da mulher, do negro e do índio, das denominadas minorias. É importante que o aluno do Ensino Médio conheça as formas pelas quais essas minorias e parte considerável dos trabalhadores vivenciam a discriminação, a exploração, a opressão, o assédio moral. Pela apropriação e

reconstrução do conhecimento sistematizado, cabe à educação escolar garantir ao aluno a compreensão crítica das mudanças nas relações de trabalho, problematizando a precarização do emprego que amplia o quadro de exclusão e de instabilidade sociais (PARANÁ, 2008).

Constatamos no trecho do documento acima citado os que os alunos tem direito a aprendizagem das questões referentes à diversidade, e os professores amparo legal ao exercer seu trabalho com as temáticas referentes à diversidade, visando contribuir para compreensão para além de diferenças individuais, da superação do senso comum, para o pensamento crítico, conforme preconiza Freire uma Educação para ser mais:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (FREIRE, 1979, p. 30).

Podemos refletir sobre as condição que os professores de Sociologia estão vivendo com o que diz Freire (1984) sobre as questões do potencial não apenas de reprodução, mas também de transformação no cotidiano escolar, evidenciando desafios da Educação quanto à função social dos conhecimentos: “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Ao perguntar aos professores quais as contribuições do Ensino de Sociologia para as questões da diversidade na escola foram citados entre outros fatores, o papel do professor de Sociologia na busca não apenas de ensinar conteúdos, conhecimentos acumulados, mas, sobretudo, o papel de ajudar o educando na construção do pensamento crítico e reflexivo.

A relação entre educar e ensinar ganha relevância por não consistir apenas em transferir conhecimento, mas criar as possibilidades reflexivas que colaborem para a construção da consciência crítica, como aponta Freire (1997, p. 127):

Em Educação como prática da liberdade que, se a promoção do que chamava “consciência semi-intransitiva” para a transitivo-ingênua se dava de forma automática, por força das transformações infra-estruturais, a passagem mais importante, a da “transitividade ingênua” para a crítica, estava associada a um sério trabalho de educação, voltado para este fim.

Com a obrigatoriedade da do Ensino de Sociologia no Ensino Médio (Lei n. 11.684/2008), a trajetória da disciplina teve um caminhar histórico de expansão nos currículos escolares brasileiros. Contudo, em 2019 com as políticas e programas propostas pelo atual presidente Jair Bolsonaro e dirigentes do MEC, vivenciamos a desvalorização das disciplinas e conhecimentos da área de Ciências Humanas, sobretudo da Sociologia.

Mesmo na gestão anterior, com Michel Temer, já vivenciamos uma atitude de desrespeito por parte do estado e da elite brasileira, aos temas das diversidades e ataque ao ensino de Sociologia, e não menos a ciência, o que caracteriza uma ação de desmonte e ataque à democracia e a direitos conquistados com muita luta.

O cenário de incertezas referentes às políticas públicas educacionais para Educação Básica é preocupante, visto que os desafios presentes demandam urgência de reflexões e ações para continuidade e legitimidade da disciplina de Sociologia em nossas escolas, assim como explorar novas possibilidades de inserção da Sociologia para além do Ensino Médio, dada sua relevância educacional. Salientamos sobre as questões do Ensino de Sociologia o posicionamento de Silva (2010: p. 28):

Entretanto, conhecer o campo de luta, que é o currículo, nos ajuda a entender que toda essa expansão não significa consolidação definitiva da disciplina ou de seus conteúdos nas escolas. Lembrar de que como vem ocorrendo a legalização e a legitimação possibilita uma postura mais comedida diante do processo. Postura comedida no sentido de reconhecer que ainda temos que estar atentos às reformas educacionais, mudanças curriculares e alterações na conjuntura política do País e dos Estados. Além disso, é sensato admitir que temos que estruturar as áreas de metodologia e estágio nos departamentos de educação e de ciências sociais para garantir a formação inicial e continuada dos professores, nós temos que multiplicar a produção de materiais didáticos, negociar concursos públicos para professores licenciados na área, desenvolver a pesquisa sobre o ensino da Sociologia, entre outras tarefas.

O ambiente escolar reflete a sociedade a que pertence e o acesso à educação é um direito fundamental garantido por lei a todos, sendo assim, a educação é um processo que deve estimular o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, suas potencialidades, valores e atitudes, buscando com isso a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

O ensino de Sociologia por suas especificidades, enquanto componente curricular contribui como base reflexiva para diferentes áreas do conhecimento e para

formação crítica dos estudantes, mas atualmente enfrenta desafios educacionais como os apresentados por Bodart (2018, p. 11):

Os desafios que se apresentam se relacionam tanto ao Ensino Médio em geral, quanto ao ensino de Sociologia em particular. Somado aos baixos salários, às precárias condições do trabalho docente, se ergueu nos últimos tempos uma “onda” conservadora, sob o rótulo de “Escola sem Partido”, que ameaça a autonomia do professor, questiona seu caráter e sua pedagogia, assim como busca impedir que questões cotidianas importantes e urgentes sejam abordadas em sala de aula.

Ficou evidenciado na citação acima o que também esteve presente nas respostas dos professores participantes da pesquisa. Ser professor de Sociologia no atual contexto é resistir à condição de precarização do trabalho docente que acompanha o sentimento de insegurança em relação à profissão na atualidade.

Questionamos, portanto, como ser e se manter professor no contexto atual? Como não desistir e resistir frente às dificuldades? Precisamos acreditar na educação escolar pública, em seu valor social, no poder transformador do conhecimento na vida de alunos.

Entendemos que uma das formas de não desistir, de resistência é compreender e defender que a educação escolar pública tem a função de propiciar para o aluno o acesso ao conhecimento. A importância do acesso ao conhecimento promover o direito à igualdade de condições dos alunos no sistema educacional público conforme afirma Young (2007, p. 15):

Formas contemporâneas de responsabilidade estão ameaçando enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar, com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante. Eu me reporto à análise de Basil Bernstein para sugerir que seguir esse caminho pode ser negar as condições para a aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais. Resolver os problemas dessa tensão entre demandas políticas e realidades educativas, eu diria, é uma das maiores questões educativas dos nossos tempos.

Ao refletirmos as relações de poder, as especificidades do ambiente escolar e do trabalho docente, consideramos explicitado por Michel Young, como possibilidade de poder que a Educação possui, o meio, a forma com que os professores dispõem para contribuir no processo de construção do pensamento reflexivo, o caminho para problematizar, instrumentalizar os alunos para o enfrentamento de preconceitos,

discriminações, injustiças frente a crescente intolerância à diversidade que se instala na sociedade.

Charlot (2005) considera que cabe à escola promover estudos e debates sobre as questões relacionadas aos preconceitos e discriminações, pois, esta prática tem levado muitos alunos a abandonarem as salas de aula, motivados por discriminações de todos os tipos, atrelado a isso, a escola deve instituir por meio de ações pedagógicas o respeito à diversidade, onde os alunos devem respeitar e aprender a conviver com a diversidade.

Existe um vasto e importante conjunto de conhecimentos sobre a diversidade que podem ser trabalhados na disciplina de Sociologia, os quais demandam extensa carga horária, são essenciais para os alunos e para o subsídio na construção dos saberes das demais disciplinas. Possuem especificidades que apenas a Sociologia contempla enquanto área de conhecimento.

Neste sentido, Cristiano Bodart (2020) ao responder “por que importa a presença da disciplina de Sociologia no Ensino Médio”, afirma que é justamente por ter conceitos, teorias, epistemologias e métodos próprios, que a Sociologia não pode ser “dissolvida” no interior de outras disciplinas em forma de “estudos” e “práticas”, como indicado na Lei nº 13.415/2017, referente a reforma do Ensino Médio. O autor afirma que quando o professor não empregando as teorias, os conceitos, os métodos e as perspectivas próprias da Sociologia estaria ensinando qualquer outro saber, mas não o sociológico, assim defende que é possível o diálogo entre Sociologia e as demais Ciências, mas o Ensino de Sociologia não é passível de ser dissolvido no interior das demais disciplinas, pois ao “diluir” deixará de ser Sociologia.

Na perspectiva da legitimação e da relevância do Ensino de Sociologia, enquanto disciplina presente no currículo escolar e sua contribuição como instrumento de uma educação para cidadania, acreditamos que a Sociologia pode auxiliar no desafio que é aos professores trabalharem com as questões da Diversidade no âmbito escolar, a temática diversidade permeia o contexto escolar e seus conteúdos são contemplados nas competências gerais presentes na Base Comum Curricular proposta para Educação Básica.

É importante que os temas da diversidade sejam discutidos com as devidas análises e científicas, que são pertinentes a Sociologia, visando o direito a aprendizagem e contribuindo para a superação dos crescentes episódios de intolerância que se instalam em nossa sociedade.

Entre as muitas contribuições que o Ensino de Sociologia propicia enquanto disciplina escolar, destacamos a necessidade de que esta possa ser ferramenta pontual para o processo reflexivo e crítico das questões da Diversidade na Escola Pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação: **Educ. Pesquisa**. vol. 39 n.1. São Paulo, 2013.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação contemporânea: **Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

ALVES, P. **A teoria sociológica contemporânea: Da superdeterminação pela teoria à historicidade**. Soc. Estado. vol. 25 n.1 Brasília, jan./abr., 2010.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BEZERRA, J. **Tipos de preconceitos**. 2018. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/tipos-de-preconceito/>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BODART, Cristiano das Neves. **A importância do ensino de Sociologia no Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/importancia-do-ensino-de-sociologia/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BODART, C. N. (Org.). **O ensino de Humanidades nas escolas**. Cristiano das Neves Bodart. 1 ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BODART, Cristiano das Neves. **Por quê importa a presença da disciplina de Sociologia no Ensino Médio?** 2020. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/artigos/>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BODART, C. N.; TAVARES, C. S. Quando o assunto é Sociologia escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. **Revista de Ciências Sociais (UFC)**, v. 51, n.1, 2020.

BODART, C. N.; SILVA, R. S. da. Um “**Raio-X**” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. Estudos de Sociologia. v. 2, n. 22, 2018. Disponível em: <[www.revista.ufpe.br](http://www.revista.ufpe.br)>. Acesso em: fev. 2019.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.

BOURDIEU, P. **O Poder do Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRANDÃO, C. R. O outro esse desconhecido. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e Etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, Senado, 1988. BRASIL.. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 1 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 01 janeiro 2019.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, n. 248, de 23 de dezembro. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Área Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: CNE, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias. Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, 2006. **(Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)**. Disponível em: Acesso em: 1 jun. 2018.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa et.al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos / Vera Maria Candau (coord.) Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 70, 75, 106, 111, 120, 174.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma teoria. Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Prefácio. ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2005, p. 17-25.

CHARLOT, B. **Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador** - (entrevista concedida a Teresa Cristina Rego, Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno) Universidade de São Paulo Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.



\_\_\_\_\_. Da relação com o saber às práticas educativas [livro eletrônico] / Bernard Charlot. **Coleção docência em formação: saberes pedagógicos** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, Formação de professores e Globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul, 2005, p. 159.

CIGALES, M. P.; SCREMIN, L. A Sociologia como objeto de pesquisa e ensino: Introdução ao dossiê Ensino de Ciências Sociais. **Revista Em Debate (UFSC)**, Florianópolis, volume 14, p. 02-11, 2015. ISSN 1980-3532. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1980-3532.2015n14p2>>. Acesso em: 01. 2019.

CIGALES, M; BARBOSA, I. L; SMIALOSKI, S. F.; SANTOS, C. **Os sentidos do ensino de Sociologia: o que dizem egresso/as da licenciatura em Ciências Sociais da UFSC – NORUS**, vol. 7 nº 12, p. 384-410, 2019.

CRAWFORD, E. T. The Sociology of the Social Sciences. In: **Current Sociology**, v. XIX, n. 2. The Hague-Paris: Mouton & CO, 1971.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2002.

FERNANDES, F. O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira. In: I Congresso Brasileiro de Sociologia. **Anais...** São Paulo, 1954.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

\_\_\_\_\_. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUSMÃO, N. M. M. (Org.) **Diversidade Cultural e Educação: Olhares Cruzados.** São Paulo: Editora Biruta, 2003.

GUSMÃO, N. M. M. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro.** Caderno de Pesquisa. nº 107 São Paulo, Julho, 1999.

HANDFAS, A. Formações dos professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (orgs.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica.** Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p. 23-40.

\_\_\_\_\_. "As pesquisas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica". In: SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nllin (Org.). **A Sociologia na Educação Básica.** São Paulo: AnnaBlume, 2017, pp. 367-386.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais.** v. 74, p. 45-61, 2012.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LOPES, V. L. Racismo Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, K. **Superando Racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MEZAN, R. **Tempo de muda: ensaios de psicanálise.** São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MORAES, A. C.; SILVA, I. L. F. (Org.). **Sociologia: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 15, 2009.

NEVES, F. H. G. **Conhecimento, Escola e Cultura/s: Ensino de Sociologia e Educação Intercultural.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PAIXÃO, M. J. P. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil**; 2009-2010. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PARANÁ. **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa** / organizador Ileizi Luciana Fiorelli Silva... [et al.]. Londrina: UEL; SET-PR, 2008. 453 p.: il.

PNEDH. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

PRADO, G. A. F. **Quando o ensino desafia a ciência**: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Sociologia. Dissertação (Mestrado) em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PRAZERES, C. S. de. **O papel do professor diante da discriminação racial em sala de aula**. 2017. Disponível em: <<http://www.dm.com.br/opiniaio/2017/12/o-papel-do-professor-diante-da-discriminacao-racial-em-sala-de-aula.html>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

RASIA J.M, SALLAS A.L. e SCALON, C. (Org.). **Temas de Sociologia Contemporânea**. 1ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012. p. 271-286.

RODRIGUES, T C.; ABRAMOWICZ, A. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n 1, p. 15-35, jan./mar. 2013.

ROZEMBERG, E. **Preconceito em Sala de Aula**: Como o professor pode ajudar a superar? 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/como-o-professor-pode-ajudar-a-superar-questoes-de-preconceito-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. **Superando racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, M. B. dos. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**. Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí, Ed. Unijuí, 2004, pp.131-180.

SILVA, I.; GONÇALVES, D. (orgs). **A sociologia na Educação Básica**. Annablume: Pinheiros/SP, 2017.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, I. F. **“O ensino de ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001”**. Trabalho apresentado ao 13º Congresso Nacional de Sociólogos. **Anais...** Curitiba, Federação Nacional dos Sociólogos, 2002.

\_\_\_\_\_. **Reforma ou Contra-reforma no sistema de ensino do Estado do Paraná?** Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SOUZA, J. F. de. **Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre educação na diversidade cultural.** São Paulo, Cortez Editora. Instituto Paulo Freire, 2002.

SOCIOLOGIA: **Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2010. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002

UNBEHAUM, S. **Gênero na educação básica: quem se importa?** uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2008.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo.** Alemanha, 1997.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca** e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. 1ª fase. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH).** 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. 2ª fase. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH).** 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Questionário



### I. Introdução

Caro professor e Cara Professora, você está sendo convidado(a) a responder 6 (seis) questões e contribuir com a produção de uma pesquisa cujo título é "Contribuições do Ensino de Sociologia para as Questões da Diversidade na Escola Pública". Ao participar fornecerá dados que serão analisados para fins científicos, visando identificar aspectos relativos ao Ensino de Sociologia e as questões da Diversidade. Esta pesquisa faz parte do Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional, da associada, Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Professora e Mestranda Luciana Galdino -  
[lucianagaldino.77@gmail.com](mailto:lucianagaldino.77@gmail.com)  
Mestrado Profissional de Sociologia em Nacional  
- PROFSOCIO  
Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Orientadora: Profa. Dra. Márcia R. Lemos de  
Souza - [msouza@uel.br](mailto:msouza@uel.br)

**\*Obrigatório**



# I. Introdução

**\*Obrigatório**

## 2. DADOS PESSOAIS

email /nome

2.1. Local de residência.Cidade/ Estado \*

Sua resposta

---

2.2. Nome \*

Sua resposta

---

Endereço de e-mail \*

Seu e-mail

---

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE  
SOCIOLOGIA PARA AS QUESTÕES DA  
DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA.







2.3. Idade \*

Sua resposta

2.4. Gênero \*

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outros

Página 2 de 4

Voltar

Próxima



### 3.3. Regime de Trabalho \*

- Outros
- Contrato de Trabalho Temporário
- Concursado

Carga horária de aulas semanais : \*

Sua resposta

---

### 3.4. Níveis e Modalidades de Ensino \*

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Curso Técnico
- Ensino Superior
- Outros



# I. Introdução

**\*Obrigatório**

## 4. Atuação Profissional

4.1. Quais os temas da diversidade que aparecem na escola? \*

Sua resposta

---

4.2. Você já presenciou situações de preconceito ou discriminação no ambiente escolar? Quais? \*

Sua resposta

---



4.4. Como as questões da diversidade aparecem na sala de aula? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

4.5. Como você trabalha as questões da diversidade com seus alunos? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

4.6. Você já enfrentou dificuldade na escola ao trabalhar as temática da diversidade? Se sim, quais? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

4.7. Quais as contribuições do Ensino de Sociologia para as questões da diversidade na escola? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - Respostas dos 78 professores referente a questão:**

*Você já presenciou situações de preconceito ou discriminação no ambiente escolar? Quais?*

1. *Sim, Racismo, homofobia e violência de gênero.*
2. *Sim, seja em sala dos professores, em outros espaços docentes (como conselhos de classe, por exemplo) ou em sala de aula. Situações explícitas e outras veladas (dissimuladas). Inúmeros casos dos diferentes tipos: étnico-raciais, relativas à religiosidade (praticadas contra adeptos da umbanda ou do candomblé), sexualidade, gênero, classe social e origem social (regional/xenofobia).*
3. *Sim, discriminação racial, preconceito de gênero, orientação sexual e em relação às condições econômicas.*
4. *Sim! Racismo, xenofobia, homofobia.*
5. *Sim. Argumentos preconceitos de professores com alunos de grupos sociais diferenciados.*
6. *Sim, de estudantes entre estudantes.  
E de professores entre estudantes*
6. *Sim. Racial, religioso e de gênero, principalmente.*
7. *Sim. Muitos comentários preconceituosos, racistas, homofóbicos. Além do bullying praticado entre alunos, como supostas brincadeiras ou apelidos, o que mais me espantou foram os professores: "não é certo esse negócio dessa menina querer se vestir desse jeito" (com estereótipo masculino), "se não queria engravidar que tivesse fechado as pernas", "aquele aluno só dá trabalho, mas também, já era de se esperar" (aluno negro e pobre), "essas meninas precisam aprender a se dar ao respeito, são todas vulgares, os valores da família estão perdidos", "já não fazem mais homens como antigamente, tudo*

frouxo", "olha que ridículo aquele cabelo? Vou falar pra diretora mandar chamar o pai" (sobre aluno com Black Power)...

8. *Sim. Entre os estudantes, como por exemplo em relação ao cabelo crespo. Alunos negros que não são aceitos em grupos de trabalho, necessitando da intervenção do professor.*
9. *Sim. Homofobia, racismo, preconceito, xenofobia, machismo, gordofobia.*
10. *Machismo, misógena, homofobia, lesbofobia.*
11. *Não...*
12. *Sim. Homofobia, misoginia, racismo.*
13. *Sim. Várias, infelizmente o cotidiano da escola é marcado por estas situações. Em sala de aula entre os estudantes com "apelidos" ofensivos. Os professores(as) também realizam tais ações. Vou relatar um exemplo que presenciei. Um professor na aula apresentou sua opinião sobre a homossexualidade. Um aluno gay se incomodou com a situação e levou até a equipe pedagógica. Diante da repercussão o professor precisou se retratar apenas para o aluno.*
14. *Sim! Gênero, racial, classe.*
16. *Sim. Rea cao a certos temas. Atualmente a escola vem sofrendo assédio moral quando pretende debater temas relativos aos preconceitos de raça, de gênero, etc.*
17. *Sim. Racismo, homofobia, preconceito religioso, preconceito com o lugar onde mora (sítio, distrito), com a aparência.*
18. *Já tive conhecimento de atitudes racistas em sala de aula, em outros departamentos.*
19. *Racismo, sexismo, homofobia, machismo.*

20. *Sim. Várias situações dentro e fora de sala de aula. Também nas salas dos professores, em relação aos alunos e professores.*
21. *Sim, homofobia praticada por outro estudante, motivado por questões religiosas.*
22. *Sim, entre estudantes e de professores para estudantes.*
23. *Sim. Raciais, gênero, classe, territorial - estudantes que moram em bairro estigmatizado na região metropolitana de Curitiba.*
24. *Poucas. Raciais, gênero e de classe.*
25. *Racial.*
26. *Sim, questões de gênero.*
27. *Sim, muitas vezes, principalmente quanto a racismo e homofobia.*
28. *Sim. Em relação a opção sexual e classe social.*
29. *Sim, racismo entre alunos e denunciei ao conselho tutelar.*
30. *Sim.*
31. *Sim, discriminação sexual e racial.*
32. *Constantemente as PcD sofrem bastante, são rejeitados.*
33. *Mais questões étnicas, questões de racismo disfarçado e às vezes explícitos, principalmente entre alunos.*
34. *Sim, preconceito sexual, racial, religioso*
35. *Sim. Piadas de racismo, preconceito de origem e gênero.*
36. *Sim, gênero, etnia.*
37. *Desrespeito através de "brincadeiras" com questão racial, religiosa, gênero.*

38. *Sim.*
39. *Sim.*
40. *Sim, racismo, lgbtfobia e intolerância religiosa, por parte de estudantes, mas também de professores.*
41. *Racismo; intolerância religiosa; homofobia; machismo.*
42. *Não.*
43. *Sim, alunos riram da minha aparência.*
44. *Não.*
45. *Sim, entre professores e alunos, professores e familiares e entre alunos.*
46. *Entre os próprios colegas até mais que entre os Estudantes. Discriminação racial e de gênero.*
47. *Sim. Brincadeiras e piadas racistas e homofóbicas.*
48. *Sim, preconceito racial, de gênero, homofobia, intolerância religiosa.*
49. *Sim. Entre alunos, entre professores em relação a alunos.*
50. *Sim. Principalmente de gênero e sexualidade. Em menor grau, discriminação racial e intolerância religiosa.*
51. *Discriminação pela cor, credo e identidade.*
52. *Infelizmente sim. Preconceito de ordem racial e socioespacial.*
53. *Gênero.*
54. *Sim, com alunos que possuem doenças mentais, ou seja, a banalização da doença mental tanto por parte de professores, quando por parte da equipe*



*pedagógica. Além da diversidade de gênero que ainda hoje é um estigma em sala de aula, onde ofensas são naturalizadas por parte dos estudantes.*

55. *Sim. Racismo contra as religiões de matriz africana, machismo, homofobia.*
56. *Não.*
57. *Sim, principalmente por questões sócio econômicas, racismo e homofobia.*
58. *Misogenia.*
59. *Preconceito regional relacionado a sotaque.*
60. *Sim. Discriminação em relação a cor da pele, em relação a gênero e em relação a religião.*
61. *Sim. Questões relacionadas a raça.*
62. *Foram raros, mas ainda acontecem.*
63. *Sim. Racismo, homofobia.*
64. *Sim. Em uma escola particular de Londrina, a professora de língua portuguesa afirmou que tinha vontade de chacoalhar a criança (9 anos) pelos braços e dizer: "vira homem", porque o garoto tinha traços homoafetivos. Na sala de professores de outra escola, alguns professores e professoras fazem piadas e constantes comentários da liberdade sexual de alunas, mas nunca dos alunos. Em outro momento, professores homens reproduzem piadas homofóbicas.*
65. *Sim. Principalmente por racismo e de gênero.*
66. *Sim. A violência simbólica dos estudantes transgêneros ocorre pela chamada, né. As pessoas já possuem nome pessoal, no entanto, ainda são denominadas pelo nome de registro. Nessa situação do "fiz sem querer" esconde-se as variadas formas de preconceito e violência. Isso não ocorre somente com os estudantes. Tenho uma amiga trans na escola que passa cotidianamente pelo*

*mesmo problema, a não-aceitação do nome social pelos pares revela a transfobia mascarada.*

67. *Sim, muitas! E o mais absurdo, situações provocadas por professores, gestores... Duas situações me marcaram nos últimos anos. Uma diz respeito a como um colega, professor de educação física, ridicularizou um estudante chamando-o de "veadinho" e fazendo trejeitos enquanto outros colegas acompanhavam e riam. O segundo, para mim, foi o mais absurdo. Uma gestora de uma escola em que trabalhei chamava as meninas (lésbicas) em sua sala para fazer pregação religiosa e recriminá-las por suas orientações sexuais.*
68. *Sim. Preconceito quanto à orientação sexual; Preconceito de classe; Preconceito por ser da zona rural.*
69. *Sim. Secretária nomeada por político se referir a aluna como "sapatãozinha"; diretor se referindo a aluno de maneira pejorativa por ser homossexual. Corpo administrativo que falam/defendem o interesse político de um grupo de maneira aberta.*
70. *Sim. Racial, física, cultural, geográfica...*
71. *Em relação às religiões de matriz africanas.*
72. *Sim. Preconceitos de gênero.*
73. *Sim. Anteriormente preconceito racial, "brincadeiras" com a cor de pele, cabelos dos alunos negros, depois do trabalho que desenvolvo diminuiu consideravelmente. Porém hoje temos um crescimento na discriminação de gênero, sexismo e o machismo através de falas e expressões contra a mulher de forma variada.*
74. *Sim. Com relação a homossexualidade e a cor da pele.*
75. *Sim. Diversas situações. Casos de alunos negros não se reconhecem como negros e expressarem preconceito com outro colega porque também é negro, alunos e até mesmo alguns colegas professores com preconceito por conta que o menino ou a menina não apresenta um comportamento referente a seu gênero.*

76. *Sim. Racismo, orientação sexual, territorial, deficiência físico-mental.*
77. *Sim, com deficiente cognitivo.*
78. *Sim. Em relação a cor da pele e sexual.*

**APÊNDICE C - Respostas dos 78 professores referente a questão:**

*Como você trabalha as questões da diversidade com seus alunos?*

1. *Sempre embasado legal e cientificamente, procurando abarcar aspectos práticos possíveis para consolidar o conhecimento teórico.*
2. *A partir do reconhecimento das desigualdades sociais e no enfrentamento das situações de preconceito e discriminação.*
3. *Em sala de aula, com aulas abordando a temática!*
4. *Trabalho com modalidades diferenciada de ensino.*
5. *Fundamentação teórica com aproximação dos casos reais e concretos da sala de aula.*
6. *Ouvindo-os.*
7. *Uso vídeos, textos, reportagens e projetos. Sempre insiro nos temas como trabalho e sociedade, peço pesquisas, produção de podcast ou slides sobre questões de gênero e raciais no mercado de trabalho. No conteúdo de desigualdade consigo aprofundar ainda mais, e sempre levo estatísticas, reportagens e depoimentos sobre questões que envolvem a diversidade. Tem sido bem produtivo a problematização das desigualdades e das violências como homofobia, racismo, machismo, intolerância religiosa e o que mais surgir no meio das conversas. Tanto que muitos alunos me procuram para falar sobre essas questões, sobre os desafios que eles enfrentam. E isso se torna um desafio pessoal, pois, por mais que tente pesquisar e me atualizar, não posso ajudá-los em suas necessidades. No máximo ser um ombro amigo, alguém para ouvir os desabaços.*
8. *Reconhecendo e valorizando a diversidade cultural.*
9. *A partir do conteúdo e das abordagens teóricas das ciências sociais.*
10. *Através dos mais diferentes textos, filmes, produção de cartazes, teatro.*

11. *Leituras, debates... análises.*
12. *Sempre tento vincular a teoria com a prática. Quando explico a teoria, estimulo os alunos a pensarem na realidade deles, de modo que se possa desnaturalizá-la.*
13. *Seguindo a linha e procedimentos dos outros conteúdos. Dialogo inicial e construção de um problema sociológico. Aporte da teoria/conceitos para interpretar o tema. Utilização de exemplos que repercutem no cotidiano dos jovens.*
14. *Trabalho dentro dos conteúdos, atividades didáticas.*
15. *Leituras, debates e situações cotidianas trazidas pelos (as) alunos (as).*
16. *Com definições conceituais, debates em sala, pesquisa, cartazes, filme. Excepcionalmente com atividades extra classe, como desfile e fotografia.*
17. *Em geral, no âmbito das minhas disciplinas de Pensamento Social, de Laboratório de Ensino e Pesquisa, etc. Como o isolamento social foi decretado em meados de março, não tive como explorá-los esse ano, particularmente na disciplina de Laboratório, a ponto de incitar uma pesquisa com entrevistas, etc.*
18. *Conteúdo em sala, debates e dinâmicas.*
19. *Em conversas, em aulas expositivas e dialogadas, em roda temática, em atividades individuais e coletivas, áudio visual, linguagem teatral.*
20. *Busco problematizar a partir do conceito de ideologia e historicizando o quanto as identidades são temporais.*
21. *Nas atividades contextualizando teorias sociológicas.*
22. *De várias maneiras. A partir de fotos, imagens, vídeos, atualidades e cotidiano. Vou destacar, ligado à próxima pergunta, que faço um trabalho progressivo até chegar nas questões mais polêmicas de gênero, p ex, sobretudo quando trabalho sobre Cultura no segundo ano. Gênero, étnico racial ficam para o fim do ano, já tendo*

*passado por todo um debate sobre alteridade, diversidade, etnocentrismo, etc. Sobretudo, busco um ensino não moralizante - última pergunta.*

23. *À partir dos conceitos e suas contextualizações.*
24. *Teorias.*
25. *Vídeos, seminário, textos.*
26. *Roda de conversa, ouvindo e trabalhando com as experiências que vivem.*
27. *Problematizando os conteúdos estruturantes e básicos da disciplina, principalmente ao que se refere à estratificação social.*
28. *Procurando discutir minorias sociais de forma honesta e trazendo para a realidade deles.*
29. *Problematização, debates e discussões.*
30. *Conscientização e respeito às diferenças.*
31. *Com diálogos, discussões de grupo.*
32. *Geralmente pego uma notícia da atualidade que aborde o tema e inicio alguma reflexão, para posteriormente esclarecê-los sobre o assunto.*
33. *Abordando os mais variados assuntos, geralmente sigo meu planejamento que é baseado no livro didático e este é bem completo e aborda várias questões sobre diversidade (cultural, ideológica, gênero, religiosa, etc.).*
34. *Rodas de conversas, pesquisas e seminários.*
35. *Leituras/ Filmes/ Música.*
36. *Através de fatos do cotidiano.*
37. *Roda de conversa e debates.*

38. *Diálogos e atividades práticas.*
39. *Por meio de leituras e discussões de textos e reportagens, exibição de vídeos, rodas de conversa e, quando possível, com a participação de membros de coletivos (negro, LGBT, feministas).*
40. *Mediando as falas; contextualizando os fatos; utilizando/citando fontes confiáveis.*
41. *Trabalho em grupo e exposição.*
42. *Sim.*
43. *Debates e questões reflexivas.*
44. *De forma clara e respaldo na teoria para dialogar com sendo crítico.*
45. *Sempre com muita seriedade e cuidado já que vivemos em tempos tão adversos. Mas é sempre bom trabalhar com a realidade da escola.*
46. *Vídeos, textos e quando possível trabalho de campo.*
47. *Articulação conceitos, teorias e temas com experiências dos estudantes, exemplos cotidianos, reportagens, filmes e vídeos.*
48. *Com teoria, filmes, debates, vario de acordo com a turma, a necessidade e o momento.*
49. *Procuro sempre partir de dados da realidade concreta para contextualizar o debate, passando em seguida para uma abordagem mais teórica sobre os temas, voltando em seguida para o cotidiano.*
50. *Debates, entrevistas, vídeos e músicas.*
51. *De maneira transversal, em situações do dia a dia. Proponho muitos diálogos e temos nosso mural de princípios e finalidades. Neste mural, temos os princípios que regem o ambiente da sala de aula. Respeitar as diferenças é um dos principais.*

52. *Teorias, exemplos, textos, filmes.*
53. *Conhecendo seus pensamentos iniciais, levantando dúvidas sobre as certezas que o pré conceito impõe, expondo fatos e ou promovendo dinâmicas que demonstrem a importância do olhar para a diversidade e assim desnaturalizando falas racistas, machistas, homofóbicas, xenofóbicas, gordofóbicas e etc.*
54. *Por meio de seminários e ações na escola.*
55. *Através de questões do cotidiano.*
56. *Buscando integrar com o conteúdo da disciplina quando possível mas também com trabalhos diferenciados e projetos caso um problema precise de maior atenção.*
57. *Nos conteúdos através de leituras e discussões.*
58. *Expondo a temática de forma mais geral, aguardo retorno dos alunos e de forma dialogada vou colocando questões para eles refletirem e repensarem suas posições.*
59. *Na disciplina de estágio, trabalhamos estratégias para que os/as futuros/as professores/as ensinem esses conteúdos aos estudantes do ensino médio.*
60. *Trabalho os conteúdos ministrados na disciplina de Sociologia.*
61. *Com respeito acima de tudo.*
62. *De maneira aberta, levo exemplos e discuto com eles.*
63. *A partir de aulas dialogadas, permitindo que o aluno exponha livremente seus pensamentos, tolhendo eventual reprimenda de outros alunos e posteriormente apresento as contradições e falhas na argumentação. Associado a isto, apresento contexto histórico-social motivador da prática preconceituosa e as resistências.*
64. *Através de projetos.*



65. *Nas minhas aulas sempre coloco situações de violências simbólicas para mostrar os estudantes como nossa visão da realidade está normalizada. A partir disso, desenvolvo uma reflexão em torno das violências que já presenciei/ouvi relatos. Alguns são muito religiosos, esta temática vira num tabu, o qual ser dito em sala de aula causa um profundo desconforto.*
66. *Através de leituras compartilhadas, vídeos e seminários. Desenvolvi um projeto chamado Sociologia.Doc: Assistir, debate e agir que também proporcionou um bom trabalho.*
67. *Dentro do currículo e com propostas específicas durante o ano através de projetos e/ou aulas específicas.*
68. *De maneira geral, quando abordo sobre cultura, etnocentrismo e relativismo cultural e sobre família.*
69. *Contextualizada, através de fatos do dia a dia, música, jornais...*
70. *Procuro discutir a riqueza da diversidade, seja cultural, racial, linguística. Sempre mostrando que não há uma cultura superior a outra.*
71. *Geralmente tento buscar informações sobre os questionamentos feitos, entender e responder as dúvidas.*
72. *A partir das falas deles, contextualizando, fazendo discussões, debates, elaborando gráficos, algumas fazemos culminâncias, outras os próprios alunos elaboram intervenções com os alunos mais novos sob minha orientação.*
73. *Em forma de debate e discussão, atendendo a demanda que a escola requer.*
74. *Geralmente na explanação oral e em uso de imagens xerocadas, além do livro didático.*
75. *Com filmes/vídeos, seminários, textos e contextualização. Quando possível, é trabalhado em forma de teatro e dança.*

76. *Através de uma disciplina eletiva chamada de Mediação de conflitos.*
77. *Muito debate, textos e estatísticas.*
78. *Tentando explicar a diversidade que existe.*