

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU –
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Bruno Hermes de Oliveira Santos

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
O Instituto Federal de São Paulo (IFSP) em debate**

Rio de Janeiro

2026

Bruno Hermes de Oliveira Santos

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:

O Instituto Federal de São Paulo (IFSP) em debate

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica (ECSEB), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais e Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo.

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S237 Santos, Bruno Hermes de Oliveira

O ensino de sociologia na educação profissional e tecnológica : o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) em debate / Bruno Hermes de Oliveira Santos. – Rio de Janeiro, 2026.

106 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo.

1. Ciências Sociais - Estudo e ensino. 2. Educação profissional. 3. Educação tecnológica. 4. Ensino médio integrado. I. Rêgo, Carlos Eduardo Oliva de Carvalho. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 300

Ficha

catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

Bruno Hermes de Oliveira Santos

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
O Instituto Federal de São Paulo (IFSP) em debate**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Ciências Sociais e Educação Básica
(ECSEB), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-
Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do
Colégio Pedro II, como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em
Ciências Sociais e Educação Básica.

Aprovado em ____ de ____ de ____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo
Colégio Pedro II
(Orientador)

Ma. Silzane de Almeida Carneiro
Colégio Pedro II

Dr. José Amaral Cordeiro Júnior
Colégio Pedro II

AGRADECIMENTOS

A todos os docentes da Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica do Colégio Pedro II pelo acolhimento e respeito durante os cursos.

Ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo pela criteriosa e atenciosa orientação.

À Mariela pela paciência.

Aos meus pais, sempre, pelo amor.

RESUMO

SANTOS, Bruno Hermes de Oliveira. **O ensino de sociologia na Educação Profissional e Tecnológica: o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) em debate.** 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Este Trabalho de Conclusão de Curso se debruça sobre o lugar da disciplina Sociologia no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), focando especificamente na realidade do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Nossa pesquisa utiliza como referencial teórico o trabalho de Amurabi Oliveira (2023), que compreende o ensino de Sociologia como um campo em processo de progressiva autonomização, marcado por disputas e pela agência de seus sujeitos. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se na análise qualitativa da transcrição que realizamos, e dos respectivos dados apresentados pelas palestrantes, da mesa-redonda “A Sociologia no IFSP: Memória da EPT em São Paulo”, realizada em março de 2026 como atividade de extensão pelo LAEDH/CPH - Laboratório de Educação em Direitos Humanos do Colégio Pedro II. Analisando as questões debatidas no referido evento, compreendemos haver uma existência de tensões e contradições vivenciadas por docentes de Sociologia da EPT do IFSP, diante das recentes reformulações curriculares e da implementação da BNCC, que geraram cenários de sobrecarga e angústia profissional, conforme discutido pelas palestrantes. Destaca-se que a articulação curricular no IFSP tem sido utilizada como verdadeira “tática de sobrevivência” para se garantir a permanência da disciplina na matriz curricular. Por fim, em suma, nosso trabalho discute como as lógicas institucionais locais refletem a intermitência histórica da Sociologia escolar no Brasil e os desafios para a consolidação de sua identidade na rede federal.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Médio Integrado, Instituto Federal de São Paulo, EPT, IFSP

RESUMEN

SANTOS, Bruno Hermes de Oliveira. **O ensino de sociologia na Educação Profissional e Tecnológica: o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) em debate.** 2026. Trabajo de Conclusión de Curso (Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Esta Monografía Final de Curso examina el lugar de la disciplina de Sociología dentro del ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), centrándose específicamente en la realidad de la Educación Secundaria Integrada (EMI) en el Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Nuestra investigación utiliza como marco teórico el trabajo de Amurabi Oliveira (2023), quien entiende la enseñanza de la Sociología como un campo en proceso de autonomización progresiva, marcado por disputas y la agencia de sus sujetos. Metodológicamente, el estudio se basa en el análisis cualitativo de la transcripción que realizamos, y los datos respectivos presentados por los ponentes, de la mesa redonda “Sociología en el IFSP: Memoria de la EPT en São Paulo”, celebrada en marzo de 2026 como actividad de extensión del LAEDH/CPH - Laboratorio de Educación en Derechos Humanos del Colegio Pedro II. Analizando los temas debatidos en el evento mencionado, comprendemos que existen tensiones y contradicciones entre los docentes de Sociología en la Educación Técnica y Profesional del IFSP (Instituto Federal de São Paulo), a la luz de las recientes reformas curriculares y la implementación del BNCC (Currículo Básico Común Nacional), que han generado situaciones de sobrecarga y ansiedad profesional, como lo señalaron los ponentes. Cabe destacar que la articulación curricular en el IFSP se ha utilizado como una verdadera “táctica de supervivencia” para garantizar la permanencia de la disciplina en el currículo. Finalmente, en resumen, nuestro trabajo analiza cómo las lógicas institucionales locales reflejan la intermitencia histórica de la Sociología escolar en Brasil y los desafíos para consolidar su identidad dentro de la red federal.

Palabras- clave: Docencia de Sociología, Educación Técnica y Profesional, Educación Secundaria Integrada, Instituto Federal de São Paulo, Educación Técnica y Profesional, IFSP

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	O CAMPO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA REVISÃO CRÍTICA	13
2.1	Uma história pregressa	13
2.2	Os cursos de Ciências Sociais 1930 e 1940	19
2.3	A Reforma Capanema e a Ditadura Militar	20
2.4	A LDB de 1996	24
2.5	Sociologia: disciplina obrigatória.....	30
2.6	O habitus	35
3	“A SOCIOLOGIA NO IFSP: MEMÓRIA DA EPT EM SÃO PAULO”	37
3.1	O lugar da Sociologia no IFSP/EMI	37
3.2	Uma experiência de articulação curricular	41
3.3	Angústias, medos, contradições e “táticas de sobrevivência”	44
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS	51
	APÊNDICE – Transcrição da mesa-redonda “A SOCIOLOGIA NO IFSP: Memória da Educação Profissional e Tecnológica em São Paulo”	52

1 INTRODUÇÃO

Em se tratando de ensino de Sociologia, em particular, da Sociologia escolar, vários foram os pesquisadores que nos deixaram um legado importante de publicações sobre o tema. Alguns desses nomes muito conhecidos como o de Celso de Souza Machado com seu ensaio seminal intitulado “O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira: Levantamento Preliminar” (1987) ou mesmo o de Florestan Fernandes com a célebre fala sobre “O ensino de sociologia na escola secundária brasileira” no I Congresso Brasileiro de Sociologia em 1955. Oracy Nogueira (1917- 1996), Antônio Cândido (1918- 2017), Alberto Guerreiro Ramos (1915- 1982) são nomes que, junto a tantos outros, lançaram reflexões importantes sobre o papel da sociologia na educação básica, sua função, perspectivas, expectativas e que, por isso, contribuíram para a circunscrição daquilo que poderíamos atualmente insinuar, em sentido bourdieusiano, como sendo um campo.

Mas, afinal, tem-se já constituído o campo do ensino de sociologia escolar no Brasil? É preocupado em responder a essa pergunta que um dos autores que mais contemporaneamente têm recebido destaque sobre os estudos do tema é o sociólogo Amurabi Oliveira, o qual nos lega uma penetrante análise bourdieusiana da história do ensino de sociologia escolar nacional. Em sentido mais estrito, Oliveira (2023) faz uma análise de como, ao longo de uma história disciplinar, veio sendo gestado um campo, o qual se encontraria, ainda hoje, em processo de autonomização. É essa, pois, a tese do autor e que somos convidados a compreendê-la em todas as suas nuances publicada sob o título de “O campo do Ensino de Sociologia: gênese, agentes e disputas” publicada em 2023.

As análises de Oliveira se debruçam, como já dito, sobre dispositivos normativos e marcos legais, algo já demasiadamente cartografado e analisado por inúmeros outros pesquisadores que se especializaram na escrita da história e ensino da sociologia no Brasil. Contudo, dentro de um quadro teórico- conceitual bourdieusiano, Oliveira volta o olhar para a agência de alguns sujeitos e suas tomadas de posição, suas movimentações dentro de outro campo, disputas, trajetórias acadêmicas, inserção política e atuação profissional, características intrínsecas e necessárias, segundo o autor, ao estudo desse campo.

Oliveira (2023) não esquece o papel jogado pelos ditos “espaços de consagração” representado, no caso brasileiro, pelas associações profissionais, de como essas foram fundadas, bem como, a depender dos contextos sociopolíticos, foram se engajando mais ou menos profundamente com o ensino da sociologia escolar. Somos convidados também a compreender o papel dos livros didáticos, da expansão das licenciaturas, de algumas políticas públicas educacionais que para Oliveira concorrem para que se conclua estar o campo do ensino de sociologia em processo de progressiva autonomização.

Partindo ao encontro de outros autores, o autor desconfia dos marcos fundacionais, ainda que reconheça sua importância para disputas políticas e legitimação de um campo. Sua compreensão passa pelas ideias de configuração e reconfiguração de cenários políticos e sociais que afetaram, direta e indiretamente, a presença do ensino de sociologia na escola brasileira. Entende a constituição do campo de ensino de sociologia dentro daquilo que Bourdieu mesmo entende como sendo típicas de seu comportamento, isto é, afetado por processos de refazimento e disputas.

Entretanto, fato é que as discussões e tensões sobre o ensino de sociologia escolar no Brasil continuam em aberto. Afinal, o ensino de sociologia, hoje, constitui-se propriamente num campo ou subcampo da sociologia? Para Oliveira, como declara tantas vezes em seu livro fazendo referência ao desenvolvimento de uma hipótese, trata-se fundamentalmente de um campo, mas em processo de autonomização. Ora, tal afirmação, quando analisada em termos conceitualmente bourdieusiano, esconde certa ambiguidade. Reconhecendo isso, ao final de seu livro, Oliveira encerra com as seguintes palavras:

Por fim, é necessário indicar que este livro não foi escrito para esgotar uma discussão. Talvez seu maior objetivo seja iniciar uma nova, a partir de uma análise que considera principalmente as disputas que estão postas em campo e em como os agentes têm realizado suas tomadas de posição. (OLIVEIRA, 2023, p.210)

Considerando a tese de Oliveira de ser o ensino de sociologia contemporaneamente um campo em processo de autonomização, superando sensivelmente a condição de subcampo da sociologia, o que nos informaria dessa realidade se diminuirmos nosso foco analítico lançando vistas sobre aspectos da

realidade do ensino de sociologia concretamente sedimentos em conjunturas locais e institucionais? Sem perder de vista a necessidade de leituras macrosociológicas, qual seria, efetivamente, lugar da Sociologia se pensarmos a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil? Em particular, que lugar ela ocupa no âmbito do Ensino Médio Integrado das instituições de ensino onde é oferecida? Essas são algumas questões que, a partir da tese de Oliveira, somos levados a considerar numa perspectiva de localizar as contradições e os contrastes dada uma opção metodológica de diminuir a escala de observação de contextos marcados por lógicas locais.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é um dos tantos IF's do Brasil a disponibilizar aos estudantes a modalidade de EPT no âmbito do Ensino Médio Integrado. Inaugurado em 2008 compõem-se atualmente de 41 campi distribuídos pela capital e interior do estado, atendendo hoje mais de 40 mil alunos. Sede da Reitoria do instituto, o campus São Paulo, por exemplo, está localizado na Rua Pedro Vicente, bairro do Canindé, região central da capital paulista. Atualmente o campus São Paulo oferta várias modalidades e níveis de formação, de cursos técnicos de nível médio a licenciaturas, graduações na área tecnológica e pós-graduações.

Entretanto, o campus São Paulo tem uma história como instituição de ensino que remonta ao início do século XX no governo do então Presidente da República Nilo Peçanha que, a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 criou as chamadas Escolas de Aprendizes Artífices. Desde aquela época aos dias atuais, a instituição recebeu diferentes nomes atendendo a diferentes modalidades de ensino, conservando, contudo, o caráter de instituição de ensino público vinculado à União. Passou por denominações como Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP). Em 2008 com Lei nº 11.892, de 29 de dezembro tornou-se Instituto Federal de São Paulo (IFSP), passando a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica juntamente a outros 38 Institutos Federais (IF's) a partir da transformação e reestruturação de escolas técnicas e cefets.

O IFSP hoje conta com mais de 50 mil alunos, 37 campi em 34 cidades paulistas. Em 2024 foi anunciada uma expansão de 12 novos campi, oferecendo cursos técnicos integrados, superiores (licenciaturas, bacharelados, tecnólogos) e

pós-graduações. No mais, é certo que IFSP, uma vez Escola de Aprendizizes Artífices, hoje sede do Instituto Federal de Educação, apresenta uma história capaz de ser escrita e reescrita a partir de diferentes perspectivas e distintas intenções, revelando e/ou omitindo ora rupturas ora des-continuidades. Certamente, no âmbito deste trabalho, passamos ao largo de analisar uma história institucional. Mas considerando sua peculiaridade e importância como estabelecimento de ensino escolar centenário e sua importância a nível local, propomo-nos lançar alguma luz sobre o IFSP observando o lugar da Sociologia no Ensino Médio Integrado (EMI).

Buscando pincelar um retrato nos deparamos com questões mais abrangentes de uma possível Sociologia da Institucionalização da Sociologia no IFSP. Em particular, de que forma a Sociologia se relaciona com certas questões no Ensino Médio Integrado do IFSP? Como está atualmente organizada? Quais as tensões enfrentadas na visão dos docentes? Ora, respondidas essas perguntas, que perspectiva elas nos abrem sobre a questão do campo do ensino de Sociologia?

Para lançar luz sobre nossa problematização consideramos oportuno tomar como fonte de dados dois documentos: a transcrição (apêndice deste TCC) e o registro audiovisual¹ da mesa-redonda intitulada “A Sociologia no IFSP: Memória da EPT em São Paulo”, realizada no dia 27 de março de 2026, no âmbito de uma atividade de extensão organizada pelo LAEDH – *Laboratório de Educação e Direitos Humanos* do Colégio Pedro II (CPII), Rio de Janeiro, no âmbito do GECISME/LAEDH-CPII em parceria com o ECSEB/CPII e pelo GEDHEPT/LAEDH-CPII em parceria com o PROFEPT/CPII, com coorganização e realização conjunta com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Além da transcrição da mesa nos valem também do material produzido, apresentado e disponibilizado pelas convidadas a fim de subsidiar o debate.

A Mesa contou ainda com a presença da representante da Pró-Reitoria de Ensino do IFSP, Prof. Dra. Danielle de Sousa Santos, bem como das presenças notáveis das professoras de Sociologia do IFSP, Dra. Agnes Cruz de Souza do campus Boituva- SP, da Dra. Tatiana de Oliveira e Dra. Gabriela Montez, estas duas, ambas, professoras do Campus Jundiaí- SP.

¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KVruJsOs-fs> <último acesso em 21 de abril de 2026>.

Este trabalho, portanto, encontra-se estruturado em dois capítulos. No primeiro capítulo, abordamos a história do ensino da sociologia escolar no Brasil a partir das lentes de Amurabi Oliveira, destacando sua discussão sobre a gênese do campo de ensino dessa disciplina. No segundo capítulo, reapresentamos as discussões tratada pela mesa, esperando com isso lançar luz sobre o ensino de sociologia em uma das modalidades da Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Por fim, optamos por deixar anexo a este trabalho a transcrição da mesa-redonda, oportunizando ao leitor, mediante acesso direto às falas das convidadas, considerações próprias, seja em relação à temática, seja em relação ao valor desse trabalho.

2 O CAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA REVISÃO CRÍTICA

Nas seções que se seguem buscamos apresentar *uma* história do campo de ensino de sociologia no Brasil. Mais que uma apresentação, intentamos produzir uma revisão crítica dessa mesma história, selecionando, para tanto, alguns elementos que julgamos principais na forma com que vem *contada* no livro “O campo do Ensino de Sociologia: gênese, agentes e disputas”, da autoria do sociólogo Amurabi Oliveira, nome reconhecido nacionalmente nos estudos sobre o ensino de sociologia no país. A publicação do livro data de 2023 e foi publicado pela editora Café com Sociologia, de Maceió.

2.1 Uma história pregressa

Em “A história pregressa do campo do ensino de sociologia: entre autonomia e heteronomia”, o autor Amurabi Oliveira fundamentalmente esforça-se por escrever aquilo que podemos compreender, a rigor, como a escrita da pré-história de um campo. Dividido em seis sessões, trata-se de um capítulo acessório onde o autor realiza uma exaustiva revisão bibliográfica das pesquisas que de algum modo se atentaram aos dispositivos legais, em especial às reformas da educação, que versaram sobre o ensino de sociologia escolar. No capítulo, Oliveira resgata ainda as tensões que marcaram o debate acadêmico sobre o ensino de sociologia no Brasil, percorrendo um arco de aproximadamente um século de história compreendendo do final do século XIX à Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Nesse esforço de revisão bibliográfica Oliveira revisita nomes de conceituados pesquisadores do tema, como Moraes, Machado, Meucci, Bodart e Cigales, Engerrof e Cigales, Liedke Filho e outros que o acompanharão ao longo do capítulo como principais interlocutores. Outro dado fundamental em matéria de fontes de dados são os documentos que Oliveira também os retira da gaveta lançando sobre eles outro olhar, com destaque para os Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia publicado em 1955 e de uma Ata de Fundação da Escola Livre de Sociologia Paulista de 1933.

Apesar de relativamente pouco citado ao longo do capítulo, é sobre os ombros do célebre sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002) que Amurabi Oliveira se

assenta. Com o capítulo ele intenta produzir uma espécie de “sociologia genética” do campo de ensino de sociologia. Sublinha as principais orientações de Bourdieu relativas ao estudo do campo. São elas: a necessidade do desenvolvimento de uma sociologia genética capaz de reconstruir como as categorias de determinado campo foram sendo definidas, bem como compreender que esse exercício de sociologia genética é necessariamente relacional, compreendendo que os agentes existem em uma rede de relações. (OLIVEIRA, 2023, p. 61-62).

Dentre os primeiros temas problematizados no capítulo, encontramos a questão dos marcos sociohistóricos do ensino de sociologia e seus usos. Aparentemente de pouca importância, Amurabi Oliveira enfatiza as razões para tantas pesquisas recorrentemente repisarem o mesmo terreno e tomando por obviedade datas e documentos quase sempre por evidências da existência de um campo de ensino de sociologia constituído ainda no século XIX. Oliveira compreende logo que seu esforço não é o de corroborar esse mesmo percurso. Ao problematizar marcos sociohistóricos, decretos, datas, documentos e figuras públicas, seja da política seja da academia (ora as duas juntas!) busca não desconstruí-los, mas entender o seu significado por trás de alguns anacronismos.

Em termos sumariamente cronológicos, reformas educacionais como Rocha Vaz (Decreto de 1925) e Francisco Campos (Decreto de 1931), ainda que demasiadamente citadas, continuam a serem percursos necessários para o entendimento da pré-história do campo de ensino de sociologia no país. A primeira reforma é considerada o marco da introdução da sociologia nos currículos escolares. Com ela a sociologia passa a estar presente no final do sexto ano do ensino secundário, conferindo aos estudantes o título de “bacharel em ciências e letras”. A segunda reforma significou a ampliação da sociologia no ensino secundário de modo a garantir o espaço da disciplina nos chamados “cursos complementares”. Além dessas duas reformas, Oliveira reanalisa os significados da emblemática Reforma Capanema (Decreto de 1942) que impactou substancialmente o ensino de sociologia no Brasil, desta vez vinda a suprimir sua existência do currículo escolar.

Outros autores, ainda, apresentam a cronologia do ensino de sociologia no Brasil por outros marcos como: 1) institucionalização da sociologia no ensino secundário (1891-1941); 2) ausência de sociologia como disciplina obrigatória (1942-1981); 3) reinserção gradativa da sociologia no ensino médio (1982-2001).

Diferentemente desses autores, Oliveira mostra que a cronologia do ensino de sociologia no Brasil é uma; a do surgimento de um campo do ensino de sociologia é outra. Ele faz emergir as intenções politicamente implícitas desses estudos que tomaram os dispositivos legislativos sobre o ensino de sociologia por marcos históricos, denunciando nessas pesquisas certo anacronismo e entendendo que esses estudos, ainda que legítimos para a construção de um campo, serviram de arma política para um suposto e imaginado “retorno” da sociologia à educação básica em tempos de redemocratização, desconsiderando as rupturas e descontinuidades dessa sociologia escolar.

Assim, os estudos que enfatizaram os marcos legais vinham a cumprir a função de dizer às autoridades públicas da educação nacional: - Ei, nós já estivemos aqui! Ou – Queremos de volta um espaço que já foi nosso! Como declara o autor:

A busca por marcos temporais no processo de introdução da sociologia no currículo escolar mostrou-se, portanto, como um importante elemento legitimador das campanhas pelo “retorno” da disciplina ao currículo escolar no período da redemocratização da sociedade brasileira. Houve uma utilização recursiva desses marcos no sentido de indicar não um esforço pela introdução de uma nova disciplina no currículo escolar, mas sim pelo retorno de um espaço perdido, reforçando a legitimidade da disputa posta no campo das políticas educacionais. (OLIVEIRA, 2023, p.63-64)

Oliveira faz, portanto, uma revisão bibliográfica exaustiva daqueles trabalhos que detectaram e estabeleceram por tradição os principais marcos do ensino de sociologia e seus significados. Evita replicá-los de maneira gratuita e descontextualizada. Busca, antes, ler através deles. Como destaca o autor, desde meados dos anos 80 no bojo do processo de redemocratização, as pesquisas sobre o ensino de sociologia se difundiram legitimando, através desses marcos, a necessidade de seu retorno para o currículo escolar sob a alegação de uma existência legítima datada ainda do final do século XIX e que fora posteriormente interrompida.

Essa breve síntese cronológica da presença da sociologia no currículo escolar na primeira metade do século XX foi amplamente replicada por diversas teses e dissertações. Como bem aponta Takagi (2013), é recorrente que teses e dissertações sobre ensino de sociologia apresentem um capítulo sobre a história da disciplina, no qual retomam esses pontos, demonstrando a centralidade que esses

argumentos possuem na legitimação desse campo. (OLIVEIRA, 2023, p.64)

Mais adiante:

Esses esforços na formulação de uma cronologia da sociologia escolar no Brasil de desdobram também na compreensão de que a principal característica da sociologia na educação secundária é sua intermitência, o que seria um elemento importante para compreender questões centrais do presente como o desprestígio da licenciatura em relação ao bacharelado, a ausência de um maior volume de materiais didático- pedagógicos voltados para essa disciplina etc. (OLIVEIRA, 2023, p. 65)

Mas quais seriam, então, os principais marcos trazidos ao texto e reanalisados por Amurabi Oliveira? Em termos cronológicos fato é que enquanto disciplina lecionada na educação secundária no país, a sociologia tem o seu nascimento recorrentemente datado da década de 1920, sendo ministrada no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, à época capital da República. Oliveira reconhece esse dado, contudo, reforça a ideia trazida por outros autores que contra-argumentam sobre ter sido ali o princípio. Destaca outras experiências de ensino de sociologia no final do século XIX, como a cátedra de sociologia do Atheneu Sergipense, cidade de Aracaju e também no Ginásio Amazonense em Manaus, ambas as experiências de ensino de sociologia recorrentemente omitidas dos canônicos marcos cronológicos do ensino da disciplina.

Apesar dessas experiências de ensino de sociologia escolar entre o final de século XIX e início do XX, isto é, de disciplinas que se apresentavam no currículo sob o rótulo de sociologia, nelas eram ministrados conteúdos mais próximos à história e de outras ciências sociais que propriamente uma sociologia nos termos daquilo que passaria a ser entendida a partir da segunda metade do século XX. Complexo se torna o tema ao entendermos que a supressão da disciplina do currículo escolar nem sempre significou a supressão de um conteúdo sociológico, que muitas vezes foi veiculado em sala de aula por disciplinas com outros rótulos, como no caso da disciplina de Organização Social e Política do Brasil, a famosa OSPB, introduzida no currículo em 1962 ainda no governo João Goulart.

Aliás, esse é um alerta que o autor nos convoca a pensar: apesar de apresentarem-se sob a nomenclatura de sociologia, o que é que afinal, através dessa disciplina se ensinava? Quem eram seus professores? E quais as expectativas com essa disciplina ao ser incorporada ao currículo escolar? Para em períodos onde a disciplina estava ausente, onde é que ela estava sendo ensinada?

Sob quais rótulos? Essas são algumas perguntas que nos levam a entender a complexidade do tema e um convite para as não associações incautas e ingênuas que as nomenclaturas oficiais muitas vezes nos induzem a pensar.

Mas se a sociologia como disciplina escolar já estava presente desde o final do século XIX em instituições de ensino como o Atheneu Sergipense, o Colégio Amazonense e, mais solidamente constituída desde os anos de 1920 no Colégio Pedro II, por que razão contestar/problematizar a existência de um campo de ensino? Um decreto federal institucionalizando o ensino da disciplina nas escolas secundárias ao lado de um efetivo ensino em sala de aula, não seriam, pois, dados empíricos suficientemente consistentes para garantir a existência de um campo? Pois bem, para Oliveira, em termos de um campo rigorosamente bourdiesiano, inequivocamente não!

Em favor dessa tese é importante para entendermos as categorias pelas quais o autor vai refutar a ideia da existência de um campo são as seguintes:

a) predominância de professores autodidatas no campo das ciências sociais que lecionavam sociologia, distando de um modelo assentado em agentes especializados; b) recorrentemente, a atuação no ensino de sociologia constituiu-se como uma atividade periférica em termos de profissionais, tanto no caso dos professores de sociologia que também lecionavam outras disciplinas e desenvolviam outras atividades, quanto no caso dos autores dos manuais de sociologia, que produziam livros sobre outros temas, e também se dedicavam a outras atividades profissionais; c) ausência de espaços de consagração específicos para o ensino de sociologia para além da cátedra escolar e da publicação de manuais, inexistindo associações científicas para esse fim, ou seções específicas dentro de outras associações já existentes, como a Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924. (OLIVEIRA, 2023, p. 67-68).

Sobre a questão dos professores, é valendo-se de escritos de Guerreiro Ramos e Meucci que somos levados por Oliveira a entender a “desnaturalização da relação entre a existência de professores de sociologia e a do campo da sociologia” (2003, p.69). Basicamente até os anos de 1930 os professores de sociologia não eram especialistas, mas autodidatas no campo das ciências sociais. Será entre os anos de 1930 e 1940, com a criação dos primeiros cursos superiores de ciências sociais no Brasil que, progressivamente, o cenário começará a mudar, ainda que com muitos reveses. Um deles, talvez o principal, está atrelado à formação recebida

no curso de ciências sociais que, como já diz o nome, apresentará caráter interdisciplinar, relegando a formação de professores de sociologia um lugar ainda de pouca relevância.

Quais, então, eram as regras que orientavam a ação desses professores? Qual lógica de ação era essa e proveniente de qual outro campo que não o da sociologia eram esses profissionais? Antes do aparecimento dos cursos superiores em ciências sociais os professores de sociologia escolar eram provenientes do campo do Direito. As faculdades de Direito, nesse período, outorgavam a seus egressos o título de bacharel em ciências jurídicas e sociais, fazendo com que ideias sociológicas, mesmo num curso de Direito, circulassem. Logo, esses professores possuíam sim, alguma familiaridade com a sociologia de sua época e que, inclusive, deixaram vestígios ao publicarem tratados e manuais da disciplina.

Casos exemplificativos os de Florentino Teles de Menezes (1886- 1959), bacharel em Direito que lecionou no Atheneu Sergipense e José Maria de Aguiar Cardoso (1864- 1895) do Instituto Normal Superior em Manaus. A esses nomes junta-se também o do intelectual Francisco Pontes de Miranda (1892-1979), e em particular, o de Carlos Delgado de Carvalho (1884-1980), primeiro professor catedrático de sociologia do Colégio Pedro II que além de graduado em Direito cursou ciência política na Escola de Ciências Políticas de Paris, demonstrando, por isso, maior grau de aproximação com o campo das ciências sociais. Gilberto Freyre (1900-1987), nomeado professor de sociologia da Escola Normal de Pernambuco em 1928 é outro nome que apesar de graduado no exterior e ter realizado um mestrado em história social, cursou disciplinas no departamento de sociologia na Universidade de Columbia, EUA, o que, ao menos em tese, aproximava-o igualmente das ciências sociais. Deste modo:

[...] as cátedras de sociologia foram ocupadas predominantemente por professores sem formação especializada no campo das ciências sociais, e que, mesmo quando de forma mais pontual houve professores versados nessas ciências (ainda que sem titulação específica em sociologia), eles não se dedicaram exclusivamente à atividade de ensinar sociologia na educação secundária, constituindo uma dentre um conjunto de outras atividades profissionais que eles exerciam. Essa parca especialização dos agentes é um dos mais fortes indícios que podemos indicar para afirmar que nessa primeira metade do século XX ainda não seria possível afirmar que existia um campo do ensino de sociologia. (OLIVEIRA, 2023, p.75-76)

2.2 Os cursos de Ciências Sociais entre 1930 e 1940

Os primeiros cursos de ciências sociais no Brasil visavam à formação de técnicos e não de professores. O curso propunha uma formação especializada em pesquisa, ainda dentro de um itinerário formativo evidentemente interdisciplinar: ciência política, sociologia e antropologia. Caso concreto dessa formação tecnicista é a da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), futura FESPSP fundada em 1933 e pioneira na formação de sociólogos e cientistas políticos no Brasil. Por sinal, caso pouquíssimo explorado por Oliveira em relação a outras duas instituições superiores de formação em ciências sociais representadas pela Universidade de São Paulo - USP, fundada em 1934 e a Universidade do Distrito Federal - UDF em 1935.

Por que assim? Ora, basta a lembrança de que os primeiros cursos de ciências sociais, a partir dos anos de 1930, foram encorpados, em grande medida, por um corpo docente que além de estrangeiro era interdisciplinar. Lévi-Strauss (estudou Direito na Faculdade de Paris e filosofia na Sorbonne) assume na USP a cátedra de sociologia, Roger Bastide com as contribuições para a antropologia, Gilberto Freyre com a cátedra de sociologia e antropologia cultural, Emílio Willems lecionando sociologia na ELP e antropologia na USP etc.

Se pensarmos, contudo, o oferecimento de cursos de ciências sociais associado à formação de professores, o autor lembra que a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF) apenas podem ser referenciadas como marcos importantes, ainda que apresentassem propostas pedagógicas muito diferentes. A UDF tinha o curso de Ciências Sociais vinculado à Escola de Economia e Direito, formando tanto professores quanto bacharéis em três áreas de concentração, isto é, de especialidade: história, geografia e sociologia. Já na USP o curso de Ciências Sociais ocorria na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), sem área de concentração, mas com forte preocupação na formação de professores para a educação secundária.

Baseado nos trabalhos de Takagi e Meucci, para Oliveira (2023, p. 80-81), os currículos dos cursos de ciências sociais das duas instituições demonstram uma compreensão ampliada de do que são as ciências sociais. As disciplinas não

coincidiam e a parte específica da formação de professores era, esta sim, completamente distinta uma da outra o que vale a pena mencionar.

Na USP, no último ano do bacharelado, o estudante poderia realizar sua formação docente frequentando as seguintes disciplinas: Biologia Educacional Aplicada ao Adolescente; Psicologia da Adolescência; Sociologia Educacional; Metodologia do Ensino Secundário I e II; História e Filosofia da Educação; Educação Secundária Comparada. Já na UDF a formação docente era presente no *segundo e terceiro ano* de curso sendo composta por: Biologia Educacional; Sociologia Educacional; Introdução ao Ensino; Filosofia da Educação; Psicologia do Adolescente; Medidas Educacionais; Organização de Ensino Secundário; Prática de Ensino.

Importante sublinhar aqui o fato de que os egressos dos cursos de formação de professores em ciências sociais, contudo, podiam lecionar outras disciplinas: história, geografia, OSPB, Educação Moral e Cívica. Outras licenciaturas, ainda, podiam formar professores legalmente habilitados para lecionar sociologia. OSPB, por exemplo, perdurou no currículo escolar até os anos de 1993. Com isso, sobre os cursos de ciências sociais e a formação de professores:

Essa retomada sintética do histórico da formação de professores de sociologia nos cursos de ciências sociais brasileiros nos ajuda a esclarecer um ponto relevante: ainda que haja uma relação intrínseca entre os cursos de licenciatura em ciências sociais e a formação de professores de sociologia, não podemos tomá-los como sinônimos. Em termos estritamente legais, por muito tempo não apenas a licenciatura em ciências sociais formava professores de sociologia, e tais cursos não formavam exclusivamente profissionais para atuar no ensino dessa disciplina. (OLIVEIRA, 2023, p.91)

2.3 Reforma Capanema e a Ditadura Militar

No campo da educação nacional, a Reforma Capanema (Decreto de 1942) foi uma das reformas introduzidas pelo Estado Novo de Getúlio Vargas e é comumente apresentada como um fatídico momento para o ensino de sociologia no Brasil. Fato é que a reforma, dentre outras coisas, significa a exclusão da sociologia do currículo da escola secundária em todo o país. Muito embora essa reforma da educação

signifique um marco histórico em desfavor da sociologia escolar, para Oliveira essa suspensão pode ser compreendida menos como motivada por uma aparente perseguição ideológica e mais como uma realidade fatídica, considerando que a sociologia teria pouco a oferecer num ensino médio que passara a ser agora apenas como um momento preparatório para o acesso ao ensino superior, perdendo, portanto, seu caráter formativo.

Em vista dessa mudança de orientação do ensino médio, Oliveira se interroga sobre o destino dos egressos dos cursos de formação docente em ciências sociais, haja vista terem formalmente sido afetados pela exclusão da sociologia. Surpreendentemente, afirma o autor que, apesar da suspensão formal do currículo, fato é que as ideias e conceitos sociológicos recebidos pelos egressos dos cursos de ciências sociais continuam em circulação.

Desta vez, as ideias sociológicas – recebidas num ambiente formativo por natureza interdisciplinar – passarão a serem contrabandeadas para dentro de outras disciplinas afins à sociologia, como a história, a geografia, os estudos sociais, a OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e a educação moral e cívica. Isso somente era possível, repita-se em razão de os professores terem recebido em seus cursos de ciências sociais uma formação marcadamente interdisciplinar e, portanto, não especializada propriamente no ensino de sociologia podendo, em razão disso, desempenhar com esperada flexibilidade a tarefa de ensinar outras disciplinas da área de humanidades.

Outro importante apontamento trazido por Oliveira para um entendimento mais complexo dos efeitos da reforma é que paradoxalmente o período da Reforma Capanema também se assinalou pela expansão dos cursos superiores de ciências sociais no país, expansão essa já iniciada nos anos de 1930 e que continuou nos anos seguintes da década de 1940, 1950 e 1970. Ademais, outra característica dessa expansão foi que ela se deu juntamente com o aumento das faculdades de filosofia pelo país.

Oliveira conclui assim que os cursos de ciências sociais e as licenciaturas (formação de professores) foram pouquíssimo afetados pela exclusão da disciplina de sociologia do currículo escolar, algo que vinha sendo atestado por outros autores como Liedke Filho. Por sua vez a expansão desses cursos resultou numa maior institucionalização de cada uma das ciências que compunham as ciências sociais.

Houve assim uma crescente institucionalização da sociologia, a ciência política e a antropologia, num movimento que foi dando a cada uma delas maior autonomização nos ambientes acadêmicos no Brasil e no mundo.

Retrato dessa maior institucionalização das ciências dentro e fora do Brasil é a criação da ISA (Associação Internacional de Sociologia) em 1948. Também a criação da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia). No Brasil a Sociedade Paulista de Sociologia já havia sido fundada em 1937 sendo transformada em 1950 em Sociedade Brasileira de Sociologia. Oliveira destaca ainda a fundação do CLAPCS (Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais) em 1957 no Rio de Janeiro e a FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais) em Santiago, Chile. Na ótica de Oliveira, essas associações refletiam um movimento de significativa autonomização profissional das ciências sociais e da sociologia em vista de uma parca legitimidade dentro do espaço acadêmico. Lembra o autor ainda que as licenciaturas em ciências sociais e a formação de professores de sociologia ou encontram-se ainda marginalizadas ou mesmo inexistem.

Mas afinal: qual o efeito desse processo de institucionalização das ciências sociais para o ensino escolar de sociologia? No entendimento de Oliveira, a ampliação do debate. Mesmo não estando presente no currículo da educação secundária regular (lembrando que ainda havia nos cursos normais), o ensino de sociologia passará a ser tema de debates acalorados promovidos por eventos/encontros dessas associações. Exemplo disso foi o notório I Congresso de Brasileiro de Sociologia, realizado em 1954, com a presença de grandes nomes das ciências sociais no Brasil que se engalfinharam em torno dos temas: o papel da sociologia no ensino secundário, o ensino, a formação de professores, etc. O referido Congresso foi palco de debates e embates, por exemplo, entre os sociólogos Florestan Fernandes e Alberto Guerreiro Ramos, além de outras comunicações que continuam célebres ainda hoje em matéria de ensino de sociologia no Brasil.

Realizado em 1954 o Congresso foi realizado em São Paulo e organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia, antecedendo em pouco tempo os primeiros projetos para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, e refletiu o intenso debate sobre a institucionalização das ciências sociais no país. O

título do I CBS foi “O ensino de sociologia e as pesquisas sociológicas; organização social; mudança social”, mostrando como a questão do ensino de sociologia ocupava naquele período um primeiro plano. Dentre as comunicações ganhou notoriedade a de Florestan Fernandes que questionava o papel das ciências sociais num ensino secundário voltado à perpetuação do *status quo*. Logo, não é uma comunicação que advoga o retorno da sociologia à escola, mas questiona as condições sociais para que ela retorne e possa cumprir sua função com algum grau de autonomia para se realizar.

Diferente do que ocorreu em outros países da América Latina com o fechamento das faculdades de ciências sociais durante a Ditadura civil-militar, no Brasil houve um movimento inverso, isto é, entre os anos de 1960 e 1980 verificou-se uma expansão quantitativa dos cursos superiores de ciências sociais no país, em sua maioria vinculados a universidades ou faculdades de Filosofia privadas. Aparentemente contraditório – e isso é demasiadamente sublinhado pelo autor – essa expansão conviveu com a supressão do ensino de sociologia do currículo escolar, levando os licenciados em ciências sociais a lecionarem OSPB, história e geografia.

Muito embora se imagine que a supressão da disciplina do currículo escolar tenha se dado na Ditadura, fato é que a sociologia havia sido suprimida desde os anos de 1940 com a Reforma Capanema (mantidas apenas nas Escolas Normais). Outro dado importante que traz efeitos para se pensar o ensino de sociologia escolar é o anacronismo em se imaginar a sociologia como disciplina eminentemente crítica e subversiva, desconsiderando as transformações da disciplina escolar durante décadas.

Não se pode concluir sem o registro de que para Oliveira o impacto das reformas educacionais no ensino de sociologia, isto é, sua inclusão/exclusão nos currículos escolares é um indicador significativo da inexistência de um campo constituído. Logo, os professores licenciados em ciências sociais tendo de se deparar com um campo pouco/nada consolidado passam a orientar suas ações por uma outra lógica proveniente de outro campo afim de desempenhar outras atuações profissionais, como ocorreu ao longo da história com professores de sociologia ensinando outras disciplinas ou mesmo empregados em outras atividades profissionais que não exclusivamente o ensino. No limite, as reformas educacionais

e seus efeitos para o ensino de sociologia no Brasil aparecem, na análise de Oliveira, mais como consequência da fragilidade e inexistência de um campo que fator de impedimento de constituição do mesmo.

Em linhas gerais o capítulo nos mostra como dispositivos legais que de algum modo versaram sobre a inclusão do ensino de sociologia no currículo escolar por si só não tiveram a força necessária para constituir o campo do ensino de sociologia no Brasil. Da mesma forma, esses dispositivos, em sua maioria com força de Decreto, não podem ser unilateralmente responsabilizados pela inexistência do campo, levando-se em conta as particularidades que marcaram a institucionalização das ciências sociais no Brasil, sobretudo seu caráter interdisciplinar que muito impactou na formação de professores entre os anos de 1930-1940. Leva-se também em conta o papel dos agentes, considerando suas formações acadêmicas, suas atuações dentro e fora da máquina do Estado, envolvimento com as associações profissionais, enfim, suas trajetórias, reforçando a relação complexa entre agência e estrutura problematizada na sociologia de Pierre Bourdieu.

Em termos de leitura crítica global deste segundo capítulo, chamamos a atenção para o seu título. A expressão “história pregressa de um campo” literalmente nos induz à expectativa de que seremos apresentados a algo que antecede propriamente a existência de um campo. Todavia, ao lançarmos vista sobre o capítulo posterior, isto é, o terceiro, somos surpreendidos com a existência de um subcampo, hipoteticamente um subcampo, e com maior ênfase da presença de um outro campo, o da sociologia. Sobre essa tensão que parece o segundo capítulo esconder, analisaremos na resenha do capítulo terceiro. Podemos também colocar em suspenso os indicadores apontados pelo autor como sendo “necessários” à constituição de um campo, ressaltando com isso seu aspecto arbitrário.

2.4 A LDB de 1996

Antes de adentrar propriamente na análise do ensino de sociologia após a publicação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Nova LDB, e do papel das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as OCNEM publicadas em 2006 e fundamental para a constituição do campo

do ensino de sociologia escolar, Amurabi Oliveira nos conduz ao contexto vivido pela sociologia a partir da segunda metade dos anos de 1980 que coincidirá com os anseios pelo processo de redemocratização e discussões sobre a Nova LDB.

Segundo o autor, nesse contexto, não podemos falar ainda da existência de um campo de ensino de sociologia escolar, mas de um subcampo dentro do campo da sociologia que passaremos a entender como se constituía nesse período. Durante os anos de 1980 a sociologia passou por um processo de maior autonomização enquanto campo, processo resultante da existência dos cursos superiores de ciências sociais, da consolidação das associações profissionais e, principalmente por razão da Lei nº 6.888/80 a qual regulamentou a profissão de sociólogo no Brasil. Para Oliveira essa Lei foi expressão de anseios por parte da comunidade de sociólogos de crescente desejo de profissionalização, desejo de delimitação de um campo de atuação profissional para os egressos dos cursos de ciências sociais.

Importante mencionar que indicar a gênese do ensino de sociologia nesse período não é o mesmo que afirmar que ele já surge enquanto campo, uma vez que compreendo que esse processo de configuração e reconfiguração no caso específico do ensino de sociologia inicia-se ainda com características de um subcampo situando no campo da sociologia, que sofre um processo de crescente autonomização. (OLIVEIRA, 2023, p. 115-116)

Contudo, essa mesma Lei sobre o exercício da profissão de sociólogo excluía os licenciados em ciências sociais.

No início dos anos de 1990 outro aspecto significativo para o ensino de sociologia é que em 1993 foi sancionada a Lei nº 8.663 fazendo com que a carga horária de OSPB e Educação Moral e Cívica fossem incorporadas às demais disciplinas das ciências humanas e sociais, implicando na perda de espaço de atuação dos professores egressos das licenciaturas em ciências sociais. Contemporaneamente, já ocorria, desde a metade dos anos de 1980, por iniciativa de alguns estados da federação, a introdução paulatina da sociologia nos currículos escolares, em que os estados se utilizavam de dispositivos tais como resoluções, leis complementares e estaduais, constituições estaduais, reformas na matriz curricular etc. Estados como: Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pará, Acre, Espírito Santo, Distrito Federal, Alagoas dentre outros,

localidades onde havia maior oferta de cursos de ciências sociais além de associações profissionais.

Oliveira sublinha novamente que a presença dessa sociologia nos currículos escolares estaduais vinha apresentada como forma de “retorno”. Ora, como explica nosso autor, difunde-se com a ideia de retorno a ideia de reconquista de um espaço que já havia sido ocupado, contudo atentando-se ao período em que a sociologia de fato esteve enquanto disciplina no currículo, isto é, entre os anos de 1920 e 1940 (anterior a Reforma Capanema), seu espaço sempre foi relegado aos cursos complementares. Além disso o fato de que dos anos de 1920 até 1980 a sociologia escolar sofreu grandes transformações, passando mesmo a ser uma disciplina distinta, de fato uma disciplina nova, rompendo com seu caráter normativo que imperou, por exemplo, nos anos de Estado Novo.

Compartilho com Meucci (2015) da hipótese de que o que foi se desenhando a partir do processo de redemocratização ao final da década de 1980, com a paulatina reintrodução da sociologia no currículo escolar, representa mais uma ruptura que uma continuidade, e, nesse sentido, compreendo que não seria possível falarmos de uma reintrodução, ou no máximo utilizarmos tais termos, compreendo que se trata de uma retórica política que pode ser compreendida como legítima no processo de disputa por espaço no currículo escolar. (OLIVEIRA, 2023, p. 120)

No tocante à realidade da sociologia entre os anos de 1980 e 1990 somos levados a entender como a educação foi colocada no centro de um debate em que era concebida como lugar especial para estabelecer uma cultura democrática no país, colocando nessa direção os cursos de ciências sociais dentro desse projeto com agendas centradas no debate em torno dos direitos sociais, do papel do estado na sociedade, dos movimentos sociais etc, convergindo com a própria discussão em torno da cidadania. Logo, no bojo de um projeto democrático nacional, o papel da educação voltada para a cidade fez com que as ciências sociais fossem catapultadas para o centro do debate, tendo a sociologia em especial, uma visibilidade ainda maior, com a promessa de poder contribuir com uma agenda de pesquisa voltada para essas questões.

Esses fatores conjunturais, somados à regulamentação da profissão de sociólogo e o fortalecimento das associações profissionais fizeram com que a sociologia se estabelecesse como um campo já de relativa autonomia. É nesse

período que surgiram algumas das revistas mais tradicionais no âmbito das ciências sociais/sociologia como Revista Brasileira de Ciências Sociais (1986), Estado e Sociedade (1986), Tempo Social (1989), como exemplos, demonstrativo da criação e expansão de outros espaços de consagração acadêmicos.

Considerando a existência de normas próprias de funcionamento, de espaços de consagração e da produção de hierarquias internas, que demarcavam a posição dos agentes, podemos indicar que já havia nos anos de 1980 um campo da sociologia no Brasil. Porém, isso não é o mesmo que dizer que havia um campo do ensino de sociologia, uma vez que não podemos afirmar que esses campos simplesmente se confundem. Há, no entanto, indícios da gênese desse campo, principalmente com a paulatina introdução da sociologia como disciplina escolar em diferentes unidades federativas. (OLIVEIRA, 2023, p. 122)

Seguindo um esquema cronológico, Amurabi Oliveira avança seu argumento sobre a gênese do ensino de sociologia no Brasil, lançando para isso um olhar especial sobre dois documentos fundamentais que funcionarão como marcos para o campo do ensino de sociologia, a nova Lei de Diretrizes de Bases de 1996 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006. Acompanhado da análise desses dois documentos ganha destaque na explanação de Oliveira o papel dos agentes, isto é, de como pessoas do mundo acadêmico, com trânsito político, formadas em ciências sociais e, em particular, que se relacionaram de algum modo com o ensino de sociologia, dentro e a margem do campo da sociologia, ajudaram a forjar um campo de ensino e que, segundo Oliveira, encontra-se hoje em processo de maior autonomização.

A redemocratização do Brasil teve como marco a “constituição cidadã”. Entretanto a LDB que ainda vigorava era aquela do ano de 1971 fazendo com que se tivesse um forte desejo de uma Nova LDB que demarcasse uma ruptura em relação ao período antidemocrático no campo educacional. Nesse processo de redemocratização, Oliveira atenta-se para o fato de dois dos maiores cientistas sociais brasileiros à época exercerem mandatos legislativos: Florestan Fernandes como deputado federal por São Paulo em 1986 e reeleito em 1990 e Darcy Ribeiro, senador pelo Rio de Janeiro em 1990. Soma-se a isso o fato de ambos terem participado ativamente do processo de construção da nova LDB.

A versão final da lei da educação publicada em 1996 conferiu centralidade a dois escopos principais: a formação para a cidadania e formação para o mundo do trabalho, especialmente para o Ensino Médio. Tomando a letra da lei, em particular o seu artigo 36 que considera que ao final os alunos deveriam demonstrar os seguintes domínios: I- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; e além disso III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Ora, o que se obteve em relação ao inciso III é justamente a não obrigatoriedade da disciplina sociologia no currículo escolar, fazendo menção apenas aos conhecimentos dessa ciência visando à cidadania.

Em síntese, estava a cidadania a pautar o conhecimento sociológico a ser ensinado no ensino médio, um conhecimento em função da formação cidadã. Oliveira nos recorda também o fato de que com a nova LDB as disciplinas de OSPB, Formação Moral e Cívica e Problemas sociais brasileiros desapareceram do currículo escolar com a finalidade de demarcar uma ruptura com o regime militar no campo da educação, disciplinas essas que, como já vimos, eram espaços de atuação docente de muitos dos egressos das licenciaturas em ciências sociais desde a exclusão da sociologia do currículo com a Reforma Capanema de 1942.

Desta forma, conclui Oliveira que a nova LDB impactou diretamente o ensino de sociologia na educação básica pelo fato de ressaltar o seu papel formativo para os estudantes do Ensino Médio com vistas à cidadania. Por outro, considera o mesmo que o reconhecimento conferido pela LDB também foi limitado pelo fato de não garantir uma disciplina específica e pelo fato de pautá-la com o tema da cidadania. Entre prós e contras, Oliveira afirma de forma contundente ter sido a LDB um marco legal fundamental para o ensino de sociologia bem como ser considerado, atente-se! “marco para o surgimento do campo do ensino de sociologia no Brasil.”. (2023, p. 126)

Outro impacto trazido pela nova LDB foi na questão das licenciaturas específicas para a educação básica. As carteirinhas do MEC não existiam mais, fazendo com que apenas as licenciaturas em ciências sociais formassem exclusivamente professores de sociologia, além de único curso habilitado para isso. Para Oliveira a nova LDB reorientou as licenciaturas conferindo a elas os contornos que enxergamos hoje. Em suma, apenas licenciados em ciências sociais poderiam

lecionar sociologia. Outra questão tocada por Oliveira é o fato de que, sendo as licenciaturas em ciências sociais as únicas formadoras de professores de ensino de sociologia e sendo as ciências sociais marcada por interdisciplinaridade, logo, a sociologia escolar deveria refletir um pouco das três: sociologia, antropologia e ciência política. Em termos acadêmicos,

Esse processo de configuração e reconfiguração da sociologia da academia para a escola possui implicações relevantes para nosso debate sobre o campo, pois a rigor não podemos afirmar que a sociologia escolar no Brasil é estritamente sociologia, uma vez que abarca outras disciplinas. (OLIVEIRA, 2023, p. 131)

Avançando na linha do tempo, Amurabi Oliveira chega então à análise de outro documento, qual seja as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) de 2006, também denominadas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNME). Publicadas dez anos após a Nova LDB, as orientações “tiveram um forte impacto no processo de reorientação do sentido dessa disciplina escolar, em que pese a persistência da relação entre cidadania e ensino de sociologia. (OLIVEIRA, 2023, p.133). Cabe entender, contudo, especificamente que papel foi esse jogado por esse documento de modo a produzir esse impacto. Numa só palavra, fato é que as OCEN conseguiram reafirmar um caráter disciplinar do ensino de sociologia, isto é, situá-la dentro do currículo escolar com maior autonomia. Adiciona-se a isso o Parecer CNE/CEB (2006) que serviu para reforçar esse caráter disciplinar além de afirmar outro elemento para o ensino de sociologia, aquele de que situar a disciplina não apenas nos marcos da formação para a cidadania, mas pautá-la a partir dos conceitos de estranhamento e desnaturalização.

Reconhecendo ainda mais a importância desse documento para o ensino de sociologia, Amurabi (OLIVEIRA, 2023, p.141-142) também destaca seu papel ao afirmar que nele é dada uma centralidade à articulação entre conceitos, temas e teoria para o ensino de sociologia, destacando que este se situa no campo científico das ciências sociais. De forma sintética, o estranhamento e a desnaturalização seriam princípios epistemológicos, já a articulação entre conceitos, temas e teorias seria um princípio metodológico, e por fim, a pesquisa seria um princípio transversal.

As OCNME foram escritas por Amaury Cesar Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães e Nelson Dácio Tomazi, respectivamente professores da USP, UFU e

UEL. Contribuíram ainda na condição de leitores críticos nomes como de Ileizi Fiorelli Silva da UEL, Pedro Conteratto da UNOCHAPECÓ e Pedro Tomaz de Oliveira Neto do MEC. Os autores do documento possuíam capital científico acumulado no debate do ensino de sociologia o que foi importante para a legitimação das orientações. Contudo, em se tratando do campo da sociologia como um todo, não tinham nenhum protagonismo. Na leitura de Amurabi eram “agentes que passaram paulatinamente a ocupar uma posição dominante num subcampo que estava se delimitando, e que se desdobraria em um campo em um processo de cada vez mais autonomização. (OLIVEIRA, 2023, p. 136).

Os três principais autores das orientações fizeram suas formações iniciais em ciências sociais. Finalizaram os cursos ainda na ditadura militar após a promulgação da primeira LDB (1971) e antes da Nova LDB (1996). Logo, são agentes de uma mesma geração pedagógica. Suas trajetórias acadêmicas, porém, ganharam rumos diferentes. Amaury Cesar de Moraes atuava no programa de pós-graduação em educação da USP enquanto Nelson Tadeu Tomazi destacava-se no mercado editorial com seus livros didáticos de sociologia. Ambos realizaram o doutorado no final da década de 1990, sendo que nenhum deles realizaram o doutoramento em Sociologia, mas em áreas outras como Educação e História. Nesse tocante, Amurabi entende que, ainda que com destaque no subcampo do ensino de sociologia, o fato de não serem doutores na disciplina os colocava na periferia do campo da sociologia.

2.5 Sociologia: disciplina obrigatória

Destaque deve ser feito para a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, a qual tornou obrigatórias as disciplinas de sociologia e filosofia em todas as séries do ensino médio. Mas a aprovação dessa Lei tem uma história. Ela originou-se do Projeto de Lei nº 1.641/2003 apresentado pelo deputado federal Ribamar Alves do PSB do Maranhão incorporando as antigas reivindicações de um Projeto de Lei anterior, de 1997, proposto pelo à época deputado Padre Roque Zimmermann do Partido dos Trabalhadores do Paraná.

Desta forma, o PL 1.641/2003 demonstrou alguma continuidade com o PL de 1997, sem deixar, todavia, de trazer algumas mudanças. A principal delas é que a

primeira argumenta em favor da importância da Filosofia, sem sequer citar a palavra Sociologia em seu texto. Oliveira, ainda sobre esse contexto, dá destaque aos argumentos de Azevedo, que mostra a importância da Federação Nacional dos Sociólogos – Brasil (FNSB) nesse processo legislativo, figurando a FNSB como a principal dentre outras que tiveram papel significativo na obrigatoriedade do ensino de sociologia para todos os anos do ensino médio.

Um dos mais notórios agentes foi o sociólogo Lejeune de Carvalho, à época presidente da FNSB. Lejeune, apesar de um considerado baixo capital acadêmico gozava de alto capital político, fazendo com que suas contribuições tivessem algum peso. Para Oliveira há também de se considerar o cenário político nacional em que tudo isso ocorreu, isto é, a primeira eleição de Lula para presidência da República (2003-2006), um mandato marcado pela ampliação do lugar das ciências humanas no currículo escolar como um todo. Exemplo disso foi que antes mesmo da Lei de obrigatoriedade do ensino de sociologia, foi aprovada a Lei nº 10.639/03 que incluía no currículo da educação básica o ensino de história e cultura afro-brasileira e que em 2008 passou ainda por nova ampliação com o ensino de história e cultura indígenas. Nas palavras de Oliveira:

O que nos interessa aqui é compreender que a gênese do campo do ensino de sociologia encontra-se entre a nova LDB e a Lei nº 11.684/08, que lançaram condições para que o ensino começasse a se constituir como um subcampo situado no campo da sociologia. Já nesse momento, é possível observar que alguns agentes que assumem a liderança nas discussões, passando a assumir uma posição dominante nesse campo, são agentes que ocupam uma posição periférica no campo da sociologia, demonstrando como a relação entre campo e subcampo se estabelece a partir das tomadas de posição. (OLIVEIRA, 2023, p. 147)

Observando esse processo de constituição de um subcampo dentro sociologia, Oliveira destaca como fundamentais: 1. O papel dos dispositivos e marcos legais, 2. Os agentes que se legitimam na sua relação com a sociologia, fundamentalmente, com o ensino dela. Agentes que trabalham em faculdades de educação formando licenciados em ciências sociais e/ou escrevendo livros didáticos. Outro fator é que, para a gênese do subcampo do ensino de sociologia se constituir, deve de esperar primeira a constituição do campo da sociologia delimitar-se e autonomizar-se.

Tendo em vista uma leitura global do capítulo somos levados a entender a constituição do ensino de sociologia ainda como subcampo interior ao campo da sociologia. Esse ensino é mais apresentado como produto de des-continuidades que de continuidades, contrariando um senso comum duto que por fatores politicamente interessados e de busca por legitimidade concebe a história do ensino de sociologia no Brasil como um *continuum* carregado de anacronismos.

Como vimos, já entre as décadas de 1920 e 1940 a sociologia já se fazia presente como disciplina escolar nos cursos complementares. Era, porém, ministrada por professores leigos, em sua maioria bacharéis em ciências jurídicas e sociais, demonstrando assim a parca presença de cientistas sociais profissionais (graduados) a frente da disciplina. Sendo assim, imaginar a formação de professores em ciências sociais, não poderia ser mais que uma quimera.

Entre as décadas de 1950 e 1980 a realidade para o ensino de sociologia começa a substancialmente se alterar. Assiste-se à expansão dos cursos superiores de ciências sociais em faculdades e universidades, grande parte dessas instituições privadas, favorecendo com isso a uma considerável delimitação do campo de atuação dos profissionais das ciências sociais. Verificou-se, ainda no período, a criação e o fortalecimento das associações científicas profissionais, além de outros espaços de consagração como as revistas especializadas. Tudo isso ocorrendo, porém, com a ausência da disciplina de sociologia do currículo escolar, levando os egressos das licenciaturas a ministrarem outros cursos.

Num terceiro momento, já nos anos 1990, assiste-se aos esforços de elaboração de novas propostas para a educação nacional e que culminaram com a publicação da Nova LDB em 1996 e das OCEM/OCNEM em 2006, tomadas por Oliveira como gênese da constituição do subcampo de ensino de sociologia e que irá concretizar-se, de fato, como subcampo a partir da obrigatoriedade legal a partir da Lei nº 11.684/08 que tornou a disciplina de sociologia ser obrigatório dos currículos escolares para todos os anos do ensino médio no Brasil.

A partir da apresentação cronológica de alguns eventos acadêmicos propriamente relacionados com o ensino de sociologia, somos convidados a entender, nos termos de Amurabi Oliveira, como esses foram parte do processo de autonomização do *subcampo*, considerando sempre a tomada de posição de alguns agentes e suas disputas. Nesse sentido, o autor considera como centrais a análise

da criação da Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) bem como a criação do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, o ENESEB e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, a Abecs. Portanto, três instâncias que passam a funcionar como espaços de legitimação e consagração dos agentes em campo.

O percurso para esse entendimento se faz de modo muito particularizado, contextualizado e o leitor deve entender, quase de modo anedótico, quando os eventos ocorreram, o que os precedeu, quem os organizou e como se deram as disputas nesses terrenos. Todos esses fatos sendo minuciosamente costurados por Oliveira de forma a dar sustentação a uma leitura analítica do impacto dos eventos para a autonomização do *subcampo* de ensino.

Assim, qual foi o espaço ocupado pela temática “ensino de sociologia” dentro da Sociedade Brasileira de Sociologia, a SBS? Como explica Oliveira é essa associação a responsável por organizar o Congresso Brasileiro de Sociologia, representado pela sigla CBS. Entende o autor que o Congresso é organizado de forma centralizada pela diretoria da associação, o que reflete uma concentração de poder pela cúpula da diretoria. Desta forma, organizar um Grupo de Trabalho – GT nesse Congresso demanda dos coordenadores um considerável capital social e político para ocupar essa posição.

A SBS criou ainda uma Comissão de Ensino de Sociologia tendo como principal articuladora a professora Heloísa Martins, docente da USP e destaque na institucionalização do ensino de sociologia dentro da SBS e que, no entendimento de Oliveira, era pessoa que já detinha um considerável capital científico e social no campo da sociologia, o que permitiu a ela desempenhar esse papel na institucionalização. Oliveira destaca ainda que a docente Heloísa Martins, apesar de seu papel pioneiro no campo do ensino, não era pesquisadora da área de ensino. Detinha, contudo, renome no campo da pesquisa sociológica. Sobre esse aspecto aparentemente anedótico, conclui nosso autor que:

Ainda que um agente não tenha um histórico de pesquisa e de atuação no ensino de sociologia na educação básica, seu capital simbólico na sociologia é capaz de legitimá-lo nesse campo, e ao mesmo tempo, quando um agente que goza de um amplo prestígio na sociologia brasileira, como no caso de Heloísa Martins, se volta para essa temática, ocorre

também um processo de legitimação do ensino como objeto de pesquisa na sociologia. (OLIVEIRA, 2023, p.154)

O Grupo de Trabalho especializado em ensino de sociologia no âmbito do CBS, segundo Oliveira, traz ainda mais informações. Heloísa Martins, mesmo tendo reconhecido o seu pioneirismo também nunca coordenou esse GT além de estar inserido, de acordo com nosso autor, na lógica do subcampo da sociologia, isto é, uma especialidade do conhecimento sociológico. Dos anos de 2005 a 2023 somo levados a conhecer quem foram os coordenadores do GT, tendo ele mesmo coordenado em uma das ocasiões. Apesar de inserido muito dentro da lógica da sociologia, o GT significou avanços no sentido da autonomização do campo de ensino da disciplina já que passou a valorizar a questão do *laboratório de ensino* como uma de suas temáticas, insinuando obedecer uma lógica própria. Sobre o papel desempenhado pelo GT e o significado da figura de seus coordenadores, Oliveira tece o seguinte comentário:

A constituição desse grupo é um momento decisivo no processo de formação e autonomização do campo do ensino de sociologia, uma vez que cria um espaço relevante de consagração dos agentes dedicados a essa temática. Atuar como coordenador do grupo de ensino de sociologia passa a ser uma posição de destaque, e, como podemos observar, essa posição tem sido ocupada por agentes que estão em posições periféricas ou semiperiféricas no campo acadêmico da sociologia, se tomarmos como referência que nenhum deles está vinculado a um programa de pós-graduação na área considerado de excelência (notas 6 e 7). (OLIVEIRA, 2023, p.154)

Outro evento destacado pelo nosso autor e que indicaria uma maior autonomização do campo de ensino de sociologia foi a fundação do Encontro Nacional do Ensino da Sociologia na Educação Básica, o ENESEB, encontro que ocorre desde o ano de 2009, também promovido pela SBS e organizado pelo Comitê de Pesquisa de Ensino de Sociologia da mesma associação. Segundo Oliveira, diferentemente de outros grupos de trabalho, o ENESEB possibilitou maior flexibilidade de participação de professores, agora, da educação básica bem como de estudantes de graduação.

O ENESEB, além disso, passou a aceitar a participação de pessoas com formações distintas, com pesquisas privilegiando o relato de experiências pessoalizadas, o que também ocorre muito no GT de ensino de sociologia do CBS. Para Oliveira todas essas características citadas são também apontadas como fortes indícios de um espaço especializado no ensino de sociologia com regras próprias de funcionamento, aspecto esse fundamental para a constituição de um campo. A isso, somam-se ainda outros elementos, que segundo nosso autor, nos portam a pensar o GT da CBS nos seguintes termos:

Quero demonstrar com isso que, apesar de o GT se inserir no CBS e, portanto, seguir as regras gerais postas pelo campo da sociologia, replicando-as em menor escala (configurando assim um subcampo), podemos vislumbrar a existência de uma lógica própria que não se coloca em outros GT's, indicando assim a existência de uma certa lógica própria, algo fundamental para a caracterização da autonomia de um campo. (OLIVEIRA, 2023, p. 157)

2.6 O habitus

As reflexões sobre a genealogia do campo de ensino de sociologia se encerra, na argumentação de Oliveira, com a questão bourdieusiana do habitus. A pergunta que Oliveira se faz é: afinal, que habitus seria esse a se configurar considerando encontrar-se o ensino de sociologia em processo de autonomização? Ora, a pergunta do nosso autor nada mais é que uma derivação lógica da teoria bourdieusiana sobre campo. Cabe, antes de respondê-la, de tecer algum comentário sobre o conceito bourdieusiano de habitus na interpretação do próprio Oliveira, revelando assim como o mesmo considera.

Como explica, é o habitus o processo de internalização das estruturas sociais. A partir dele os sujeitos passam a incorporar as chamadas “regras do jogo” que se traduzem pela lógica que orienta as ações dos sujeitos no campo. Como estruturas sociais incorporadas, tem-se a tendência da reprodução dessas estruturas a partir dos próprios sujeitos e das “regras do jogo”, sedimentadas por uma cumplicidade ontológica entre agência e estrutura. Em outras palavras, para Bourdieu os agentes não se dão conta do arbitrário social, não se percebem como reprodutores de uma lógica já posta, porém possível de re-configuração.

Sublinhamos, contudo, de toda a argumentação do tópico sobre a discussão do habitus que, para Oliveira, em se tratando de um campo de ensino de sociologia em processo de autonomização, há indícios de haver um habitus particular, próprio a esse campo na realidade nacional contemporânea, a de um habitus incorporado do campo próprio da sociologia, outro incorporado do campo próprio da educação e um terceiro, que será incorporado do campo específico do ensino de sociologia. Logo, ao professor de sociologia, parece no olhar de Oliveira, haver essa tríplice incorporação oriunda desses respectivos campos que se consolidará como um habitus próprio.

Em relação ao mapeamento dos agentes desse campo de ensino em processo de autonomização, Oliveira deixa claro como os agentes do campo não se restringem exclusivamente aos professores de sociologia, menos ainda aos professores da educação básica. Para ele, são agentes também os pesquisadores do ensino, os autores de livros didáticos, os professores da educação superior que atuam na formação de professores, mesmo os supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em ciências sociais/ sociologia e outros.

3 “A SOCIOLOGIA NO IFSP: MEMÓRIA DA EPT EM SÃO PAULO”

Neste capítulo discutiremos as questões sobre a Sociologia na EPT levantadas pela mesa-redonda sobre a já referida Sociologia no IFSP. Na seção que se segue, traremos as considerações da Prof. Dra. Danielle de Souza sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) no IFSP, em especial o lugar da disciplina de Sociologia nessa modalidade de ensino no IFSP. Na segunda seção, traremos as reflexões da Prof. Dra. Agnes Cruz e aquilo que ela nos lega em matéria de experiência de articulação curricular no EMI do ponto de vista local onde atua, o campus Boituva. Na terceira seção trataremos das considerações analíticas da Prof. doutoranda Tatiana de Oliveira e da Prof. Dra. Gabriela Montez sobre as tensões que tem marcado a sociologia nessa instituição.

3.1 O lugar da Sociologia no IFSP/EMI

Nessa seção vamos tratar da Sociologia do IFSP. Em particular, da Sociologia presente no Ensino Médio Integrado oferecido por esta instituição. Para isso nos valeremos da apresentação, comentários e dados quantitativos fornecidos pela Prof. Dra. Danielle de Souza, atualmente trabalhando na reitoria do IFSP. Profa. Danielle tem pós-doutorado pela Unicamp, doutorado em educação pela Unicamp e mestrado pela PUC de São Paulo em história, política e sociedade e é pedagoga na Pró-Reitoria de Ensino do IFSP. Afinal, como está organizada a Sociologia nessa modalidade de ensino, sobretudo pós reforma do ensino médio de 2023 e consequentes reformulações curriculares desses cursos?

Sabemos, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é a modalidade educacional existente no país desde 1909 e prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A EPT se integra aos diferentes níveis de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e compreendem a formação inicial e continuada ou a qualificação profissional; a educação profissional técnica de nível médio, e a educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação.

A EPT de nível médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao ensino médio. Quando articulada, é desenvolvida de modo integrado, oferecida a quem já concluiu o ensino fundamental, com o curso planejado de modo a conduzir

o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, com a adoção de matrícula única a cada aluno. A oferta da educação profissional e tecnológica é realizada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelas Redes estaduais e distrital, pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem, além de instituições privadas.

No caso particular do Ensino Médio Integrado, nosso foco de análise, trata-se de uma forma onde o aluno realiza a formação geral, isto é, as disciplinas normais do ensino médio (português, matemática, etc.) e a formação específica com as disciplinas do curso técnico profissionalizante simultaneamente, com uma única matrícula, em um mesmo ambiente escolar. Destinado a quem concluiu o ensino fundamental, o formato dura geralmente 3 anos (carga horária mínima de 3.000 horas), capacitando o aluno para o mercado de trabalho enquanto conclui a Educação Básica. É uma forma comumente oferecida pelos Institutos Federais, além de ETEC's e escolas agrícolas.

Em se tratando da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, hoje, o quantitativo de vagas ofertadas para cursos técnicos é de 51% de um total geral de 173.213 vagas, equivalendo a 85.767 vagas apenas para Técnico Integrado disponibilizados em 1.818 cursos ofertados em toda a Rede Federal. Contudo, Profa. Danielle sublinha que a Lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008) determina a reserva de pelo menos 50% das vagas para cursos técnicos de nível médio, com prioridade para a forma integrada. No quantitativo apresentado pela Profa. Danielle, 16 dos 38 Institutos Federais do Brasil não cumprem esse percentual estabelecido em Lei para o Ensino Médio Integrado, sendo o IFSP um desses Institutos.

O IFSP hoje é composto por 37 campi com 94 cursos de Ensino Médio Integrado (EMI). A oferta de cursos técnicos, contudo, representa 45,5% das vagas, ficando abaixo daquilo que está estipulado em Lei. Ainda assim, vale ressaltar que o EMI do IFSP apresenta, de acordo com os dados, a menor taxa de evasão da Instituição com impressionantes 5,77% em um universo de 12.431 matrículas, sendo que todas as outras modalidades no IFSP apresentam taxa de evasão superior a 20%.

Outro panorama apresentado pela Profa. Danielle foi a quantidade de cursos por *campus*. Também o tempo de integralização e carga horária. De acordo com os

dados, todos os 37 *campi* do IFSP ofertam cursos integrados, sendo o *campus* São Paulo (capital) o que detém o maior número de ofertas, com 5 cursos, enquanto os *campi* de Caraguatatuba e Jundiaí ofertam apenas 1.

No que tange às cargas horárias pós reforma do ensino médio e reformulação curricular, verificou-se uma diminuição da carga horária dos cursos dessa modalidade: 61 cursos apresentaram uma diminuição na carga horária total, com um corte médio de 395,7 horas. Em contrapartida 11 cursos registraram aumento, com uma média de acréscimo de 157,2 horas. Do total de 94 cursos do EMI do IFSP, 64 cursos optaram pela integralização em 3 anos em vez de 4. Outros 27 cursos mantiveram o tempo de 4 anos. Em percentuais totais, a média de carga horária dos cursos está hoje em 3.419 horas, com mínima de 2.934 horas e máxima de 3.570 horas.

Em se tratando especialmente da oferta do componente Sociologia, Profa. Danielle trouxe dados reveladores de como a disciplina está distribuída no Ensino Médio Integrado do IFSP. Para isso, julgamos ilustrativo trazer a tabela por ela mesma produzida, e que exclui a oferta em componentes articuladores. A tabela foi construída com base nas informações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Portanto, Profa. Danielle sublinha que a média total de aulas de Sociologia anterior à reformulação curricular era de 4,59 aulas. Posterior à reformulação, hoje, está em 4,14. Segue, abaixo, tabela ilustrativa da realidade da Sociologia no IFSP/EMI.

Ilustração 1 – A Oferta do Componente Sociologia

A Oferta do Componente Sociologia

Número de Aulas de Sociologia por Curso

Cursos anteriores a 2023: 80		Cursos novos e reformulados após 2023: 91	
Num. de Cursos	Num. de Aulas	Num. de Cursos	Num. de Aulas
1	8	63	4
16	6	15	5
31	5	7	6
26	4	6	2
6	3	-	-

Cursos Antigos: A média total do curso era de 4,59 aulas.
Cursos Novos: A média total do curso é de 4,14 aulas.

Nota: Excluído a oferta em componentes articuladores.
Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Fonte: Profa. Danielle de Souza In: SOUZA et al, 2026.

Com a reformulação, a Sociologia deixou de ser uma disciplina de 1 aula semanal diluída ao longo de 3 ou 4 anos, e passou a ser uma disciplina de 2 aulas semanais concentrada em apenas 2 anos. Aumentou-se o número de aulas, mas concentrou-se num período menor ao longo dos cursos. Com isso, ressalta Danielle que os alunos passam mais tempo do curso sem ver/receber conteúdos de Sociologia afetando inclusive outras questões de caráter pedagógico, como por exemplo a convivência entre estudantes e professores. Eis, portanto, um dos principais impactos das Reformas Curriculares pós Reforma do Ensino Médio de 2023 para o ensino de Sociologia no IFSP.

No que se refere ao corpo docente da disciplina de Sociologia no IFSP, Profa. Danielle mapeou 63 docentes. 71% deles são doutores (45 docentes) e 29% são mestres (18 docentes). A maioria, 55 docentes, encontra-se em regime de dedicação exclusiva, enquanto outros 8 docentes estão com contratos restritos à jornada de 40 horas semanais. Danielle denunciou ainda um cenário de distribuição dos docentes por campi e sobrecarga de trabalho, como na tabela abaixo que revela, por exemplo, a presença de apenas 1 docente de sociologia em 19 campi, ao passo que o *campus* São Paulo conta com a presença de 6 docentes.

Ilustração nº 2 – O número de docentes por campus

O número de docentes por <i>campus</i>	
Número de campi	Número de professores(as)
1	6 professores
1	3 professores
3	3 professores
13	2 professores
19	1 professor

Apenas os docentes que estão com aulas atribuídas neste momento segundo os dados SUAP

Fonte: Profa. Danielle de Souza In: SOUZA et al, 2026.

Outro fator importante apresentado pela Profa. Danielle foi a respeito da sobrecarga de trabalho, aquilo que a docente denominou “pico de sobrecarga” sobretudo referente ao segundo semestre de 2026. Em geral a média da carga horária semanal no IFSP para docentes de Sociologia é de 12 aulas. Obviamente, como destaca a convidada, melhor que muitas outras realidades docentes pelo país. Contudo, existe no IFSP realidades muito díspares, como, por exemplo, *campus* com 24 aulas semanais para 1 docente, o que evidencia uma assimetria entre os *campi* a ser melhor equiparada.

3.2 Uma experiência de articulação curricular

Convidada da Mesa, Profa. Agnes Cruz nos brindou com uma exposição focada em sua experiência de articulação/ integração curricular. Aproximou-nos daquilo que vivencia em sua prática docente, trazendo ainda reflexões sobre a Rede Federal e o Ensino de Sociologia. É graduada em Ciências Sociais pela UNESP, tem mestrado em sociologia e doutorado em Ciências Sociais também pela UNESP e é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP, no *campus* Boituva. Leciona sociologia também para o curso de Ensino Médio Integrado do *campus*, especificamente nos cursos de Rede de Computadores e de Automação Industrial. É pesquisadora de currículos e livros didáticos, além de possuir experiência no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Em se tratando do curso de Redes de Computadores, Profa. Agnes nos apresentou a uma tabela contendo a carga horária dessa habilitação profissional integrada ao Ensino Médio.

Ilustração nº 3 – Carga Horária de Habilitação Profissional I

Carga horária da habilitação profissional do técnico em Redes de Computadores	
Componentes	Carga horária
Componentes do Núcleo Estruturante Tecnológico (total)	840 horas
Matemática Aplicada à Informática	60 horas
Informática e Sociedade	60 horas
Gestão de conteúdo para web integrado à Língua Inglesa	60 horas
Total da carga horária relativa à habilitação profissional	1020 horas

Fonte: Profa.
Agnes Cruz, 2026.

In: SOUZA et al, 2026.

Da mesma forma, preocupada em nos mostrar a realidade concreta dos cursos em que leciona, apresenta-nos outra tabela contendo, desta vez, a carga horária do curso de Automação Industrial integrada ao Ensino Médio, também ofertada no *campus* Boituva.

Ilustração nº 4 – Carga Horária de Habilitação Profissional II

Carga horária da habilitação profissional do técnico em Automação Industrial	
Componentes	Carga horária
Componentes do Núcleo Estruturante Tecnológico (total)	1080 horas
Matemática Aplicada à Automação	60 horas
Cidadania, Sustentabilidade e Trabalho	60 horas
Total da carga horária relativa à habilitação profissional	1200 horas

Fonte: Profa. Agnes Cruz In: SOUZA et al, 2026.

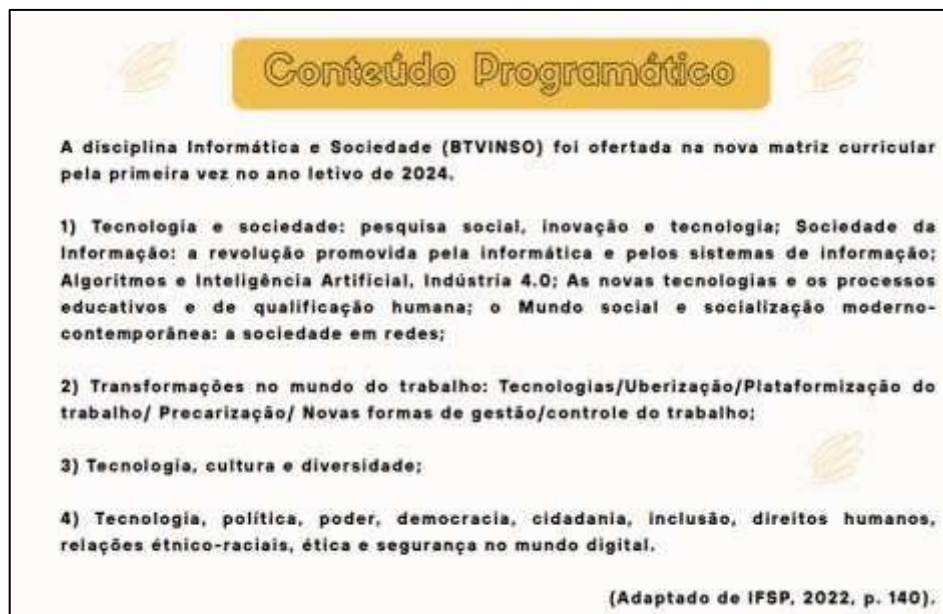
Nas considerações de Agnes sobre a Reformulação Curricular de 2023, ao menos no que tange às Ciências Sociais, o curso do EMI em Redes de Computadores é composto por 6 aulas ao todo: 2 aulas no primeiro ano de curso (BTVSOC1), 2 aulas no segundo, sendo a disciplina articuladora (Informática e Sociedade) e 2 aulas no terceiro ano (BTVSOC2). Na matriz curricular anterior à reformulação havia 5 aulas ao todo no curso, 2 aulas no primeiro e segundo anos e 1 aula no terceiro. Agnes ressalta ainda que as demais disciplinas de Ciências Humanas contam também com 6 aulas sem articulações com o NT (caso de História e Geografia) e 5 aulas de Filosofia.

Nas discussões e debates da *Comissão para Elaboração e Implementação de Projetos Pedagógicos de Cursos da Educação Básica*, as chamadas CEIC's, considerou-se que a articulação entre Sociologia e Informática contemplaria temas caros à área, além de trazer à tona debates essenciais sobre a relação ser humano e tecnologia, especialmente na contemporaneidade. Em particular à disciplina de Informática e Sociedade, Profa. Agnes apresenta que seu componente curricular:

(...) fornece fundamentos para a compreensão e análise das transformações provenientes do avanço tecnológico e sua influência na vida social, formas de socialização modernas e contemporâneas, compreensão da cultura, política, desenvolvimento social, econômico, tanto local como global, permeado pela expansão das redes, mídias sociais, indústria 4.0, internet das coisas e as tecnologias de redes sem fio, além de permitir a integração dos fenômenos sociais aos conhecimentos da área técnica do curso. Aborda ainda a educação em direitos humanos e a diversidade cultural baseada nas relações étnico- raciais. (IFSP, 2022, p.139 apud SOUZA et al., 2026)

Já em matéria de conteúdo programático, a disciplina Informática e Sociedade foi ofertada na nova matriz curricular pela primeira vez no ano letivo de 2024:

Ilustração nº 5 – Conteúdo Programático



Fonte: Profa. Agnes Cruz In: SOUZA et al, 2026.

Profa. Agnes ressalta que com a Reformulação do EMI houve diminuição do tempo de aula passando de 50 para 45 minutos. Houve reformulação dos Currículos de Referência, diminuição da carga horária dos cursos e ajustes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Em suma, a exposição de Agnes foi sem dúvida uma peça ilustrativa, para todos os integrantes da Mesa, de como se dá o ensino da disciplina de Sociologia no EMI no campus Boituva.

Profa. Agnes, em sua fala, caracterizou também a presença da Sociologia nos IF como um espaço de tensões, um “estado constante de luta por espaço”. Como

afirma, em matéria de estratégia para não perder espaço no currículo com a reformulação dos cursos, no campus Boituva optou-se pela adoção da articulação curricular, mantendo 6 aulas de sociologia por meio da integração com conhecimentos da formação profissional. Destacou, nessa linha, a importância em se reconstruir a memória de como as políticas e currículos são construídos.

3.3 Angústias, medos, contradições e “táticas de sobrevivência”

O que significa a presença da Sociologia no currículo do Ensino Médio, sobretudo no Ensino Profissional? Esse é um dos questionamentos levantados pela professora Tatiana e direcionados às convidadas, considerando o contexto do IFSP e suas particularidades. A Prof. Doutoranda Tatiana de Oliveira é professora de sociologia do Instituto Federal de São Paulo, campus Jundiaí, doutoranda em educação pela Unicamp, mestre em educação pela Unicamp, especialista em economia do trabalho e sindicalismo também pela Unicamp e fez a graduação em ciências sociais, bacharelado e licenciatura pela UNESP.

Conduzindo sua argumentação para o aspecto do currículo, Tatiana destaca que a fundamental diferença entre aquilo que um currículo propõe, isto é, seu formato institucionalizado, e aquilo que ele de fato é quando consideramos as relações sociais. Destaca também a polissemia do termo “articulação curricular” que ora aparece sob a denominação de multidisciplinariedade ou integração curricular. Em sua intervenção, marcada por um caráter mais interrogativo, fez questão de enfatizar a importância do evento e da pesquisa para registrar a história da disciplina no IFSP, evitando que os retrocessos atuais apaguem as conquistas pedagógicas acumuladas ao longo de décadas de luta.

Já a professora Dra. Gabriela Montez, ao analisar a fala das convidadas, trouxe na sua intervenção uma discussão balizada por dois eixos: a experiência de articulação e integração curricular e carga horária como solucionadoras de outros conflitos, isto é, problemas orçamentários. Tendo em vista a realidade de seu *campus*, Gabriela destaca que sim, a luta por espaço em currículo é e se fazem necessárias, mas que existem outros fatores “estruturais” que fazem com que o currículo seja o solucionador de tensões sociais e lutas no plano orçamentário. Como relatado pela professora em referência ao *campus* Jundiaí,

(...) a gente tem um problema aqui que não temos oferta de almoço. A gente tem uma dificuldade muito grande com transporte. A gente está num lugar da cidade muito afastado. A gente tem uma luta com a prefeitura o tempo todo por transporte. A gente tem questões estruturais muito claras e que envolvem questões orçamentárias que nos impedem de oferecer alimentação para os alunos. No Pedro II eu sei que tem. O nosso currículo era um currículo que os alunos estavam aqui por tempo integral, eles ficavam o dia todo e a gente tinha uma necessidade de solucionar esse problema. Não dá para os alunos ficarem aqui o dia todo porque não tem comida e porque depois não vai ter ônibus. Os alunos moram numa outra cidade, levam 2 horas para chegar em suas casas, a gente não tem estrutura de deslocamento. (SOUZA et al, 2026)

Ressaltamos aqui a larga experiência da professora Gabriela Montez como professora de sociologia em outros Institutos Federais do país, tendo ela já trabalhado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte e no Instituto Federal do Paraná. A professora Gabriela, doutora em sociologia pelo PPGSA da UFRJ, mestre em sociologia também pelo PPGSA da UFRJ, licenciada em Ciências Sociais pela UFRJ e é professora do Instituto Federal de São Paulo, também do campo Jundiaí, onde desenvolve uma pesquisa muito relevante sobre gênero, mobilizações antigênero, direitas e masculinismo.

Numa leitura menos particularizada do *campus* Jundiaí e ampliada para o IFSP como um todo, Gabriela Montez faz a seguinte consideração.

Então eu fico pensando no processo histórico aqui no Instituto Federal de São Paulo de quando a gente começa a se fortalecer até agora. (...) eu penso nas mudanças políticas da reitoria, enfim, nas resoluções novas que saem e a nossa situação específica ao longo da história, melhora ou piora? Eu fico pensando a médio e longo prazo. E fiquei muito interessada agora em tentar colocar em perspectiva todos esses dados que vocês trouxeram sobre a carga horária, sobre a divisão do trabalho, sobre o nosso enclausuramento em sala de aula, enfim. Então, eu estou agora com esse foco. Preciso entender como que a gente na história do Instituto vem se articulando. (SOUZA et al, 2026)

Como professora do campus Jundiaí todas essas questões relacionadas à memória e organização dos docentes de sociologia do IFSP estão marcadas por

algumas angústias decorrentes das mudanças curriculares recentes em que cada Instituto a fez por conta própria. Logo, chama a atenção para a necessidade dos docentes conhecerem outras realidades em outras instituições, em saber, por exemplo, como se deu as mudanças curriculares no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, o impacto da BNCC, necessidade de diminuição de carga horária etc. Explorando ainda mais esse cenário de angústias, afirma Gabriela:

Dentro do cenário dessas angústias eu vou fazer uma escolha de focar em uma coisa só por conta do tempo. Acho que a gente nesse período todo, a gente talvez esteja muito preocupada em como não perder o espaço. Acho que se desdobra em duas situações. Como não perder espaço no currículo e garantir conteúdo, mas também como não perder espaço de carga horária e garantir o nosso lugar enquanto servidor público, enquanto professor, enquanto docente BTT, 40 horas, o que seja, tendo carga horária. Então, tem uma questão de do plano político, ideológico, nacional e das transformações que a gente tem acompanhado que a gente viu como elas se deram na Argentina. A gente tem o medo o tempo todo que elas se deem também no serviço público nacional. (SOUZA et al, 2026)

Uma contradição importante levantada por Gabriela é sobre a questão dos alunos. Como declara, o IFSP possui o Ensino Médio Integrado ao Técnico. Contudo, fato é que os alunos, pelo menos na realidade do *campus* Jundiaí, estão à procura mesmo é do Ensino Médio. Buscando trazer as angústias que afetam os alunos diante de tensões e reformulações curriculares, mudança de PPC, carga horária, orçamento, pressões políticas etc, Gabriela afirma:

Nas pesquisas que nós fizemos com eles, eles vêm em busca de um bom ensino médio para poder fazer vestibular e apanham ali tendo de passar pela área técnica. Alguns com muita dificuldade, outros não, mas eles focam muito na questão do vestibular. No meu campus e da Tatiana, a gente teve no ano passado 80% de aprovação em FUVEST, Unicamp. A gente tem um histórico que aprova muito em vestibular. É a nossa missão institucional? Não, não o é. Mas os alunos vêm com esse desejo. E como que eles reagiram quando da diminuição do núcleo comum na grade curricular? Muito mal. Então, todos os dias eu encontro alunos nos corredores pedindo: "Pelo amor de Deus, a gente precisa de aula de sociologia no terceiro ano, pelo amor de Deus, façam um cursinho para vestibular de humanidades e da área das ciências da natureza para que a gente possa conseguir fazer as provas. (SOUZA et al, 2026)

Enfim, metodologicamente, nosso estudo se fundamenta neste capítulo na análise qualitativa da transcrição que realizamos, e dos respectivos dados apresentados pelas palestrantes, da mesa-redonda “A Sociologia no IFSP: Memória da EPT em São Paulo”, realizada em março de 2026 como atividade de extensão pelo LAEDH/CPH - Laboratório de Educação em Direitos Humanos do Colégio Pedro

II. Analisando as questões debatidas no referido evento, compreendemos haver uma existência de tensões e contradições vivenciadas por docentes de Sociologia da EPT do IFSP, diante das recentes reformulações curriculares e da implementação da BNCC, que geraram cenários de sobrecarga e angústia profissional, conforme discutido pelas palestrantes. No entanto, queremos destacar uma última fala, da prof. Tatiana Oliveira:

A articulação, que também pode ser chamada de integração curricular, que também pode ser chamada de multidisciplinaridade e de uma série de coisas (...). A articulação (...) fica claro que é um princípio pedagógico (...), mas ela também se tornou **tática de sobrevivência**. E eu diria tática mesmo, porque nunca foi da nossa estratégia ter que fazer esse tipo de luta. A gente quer fazer outras. A gente quer fazer exatamente essa, mas ela se torna **tática de sobrevivência**, exatamente porque a gente entende que a sobrevivência da sociologia sempre se deu assim e vai continuar se dando. (SOUZA et al, 2026. Grifos nossos)

Concluimos, com esta última citação, o quanto a articulação curricular no IFSP tem sido utilizada como verdadeira “tática de sobrevivência” para se garantir a permanência da disciplina na matriz curricular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de partimos propriamente às considerações conclusivas, parece-nos importante re-enfatizar o contexto de produção deste trabalho recuperando principalmente o sentido de sua produção. Ora, a Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica (ECSEB) concebida pelo Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, visa, dentre outras coisas, propiciar aos seus estudantes capacitação e atualização docentes de modo a aprimorarem a visão crítica dos currículos e das políticas educacionais de impacto na escola básica, além de buscar apurar a competência dos docentes para a pesquisa. Acreditamos que a mesa-redonda “A Sociologia no IFSP: Memória da EPT em São Paulo” promovida pelo LAEDH/CPIL trouxe elementos significativos para uma crítica do currículo e das políticas educacionais do Ensino Médio Integrado (EMI) e seus reflexos no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), tendo como elemento articulador do debate sobre o lugar da disciplina de Sociologia nessa modalidade.

Motivados pela produção de um ensaio analítico sobre a mesa procuramos aqui também reapresentá-la ao leitor, selecionando alguns dados que nos ajudam lançar luz sobre o debate do campo de ensino da Sociologia na Educação Básica. Reconhecemos, entretanto, que a Mesa, dada a temática e densidade dos debates, permitiria ainda outras tantas problematizações, talvez aquelas mais afeitas à discussão curricular e às políticas educacionais para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A apresentação do conteúdo curricular Sociologia permitiu-nos fazer um recorte para o campo do ensino desta disciplina, relacionando-o aos aspectos mais estruturais relativos às políticas educacionais, reformas de ensino médio e reformulações curriculares que de algum modo tocaram não apenas a Sociologia, mas às Ciências Humanas em geral.

Portanto, em vista daquilo que analisamos da apresentação e debate das professoras do IFSP, consideramos que tratar do lugar da Sociologia no âmbito do Ensino Médio Integrado demanda-nos o esforço de considerar aspectos como uma disputa constante por espaço no currículo (carga horária para as aulas) e reconhecimento da importância das humanidades na formação dos estudantes do EMI/IFSP. Ficaram claras, ainda, as contradições que emergem no dia-dia do trabalho docente entre aquilo que os documentos oficiais/ legais propõem e aquilo

que a realidade material exige de modo particular a cada um dos *campi*, como transporte para os alunos, alimentação no *campus* etc.

Diante desse quadro, torna-se notório, portanto, como que tratar do ensino de Sociologia exige mais que apenas um viés acadêmico/formativo circunscrito a discussões se os professores de sociologia possuem licenciatura ou bacharelado, se eles são mestres ou doutores, se realizaram suas pós-graduações em programas de Sociologia ou de Educação. O mesmo para as indagações de caráter mais pedagógico, como, por exemplo, o formato das aulas de Sociologia, quais recursos didáticos os professores lançam mão ou o conteúdo que oferecem no chão da sala de aula.

No que concerne especificamente à questão do campo do ensino de Sociologia, gostaríamos de reforçar o potencial heurístico da adoção de uma perspectiva focalizada nas histórias do ensino de Sociologia a partir do lugar onde elas acontecem e, sobretudo, das memórias que elas carregam e das mesmas memórias que as ajudam a construir essa história da disciplina no Brasil. Com isso, não se trata de desconsiderar os principais marcos legais e temporais da sociologia escolar tampouco de problematizá-los, a exemplo dos trabalhos de Celso de Souza Machado (1987) e mais recentemente de Amurabi Oliveira (2023), mas destacar a relevância da atuação de um grupo como o GECISME-LAEDH/CPIL.

Em favor dessa perspectiva, selecionamos uma última passagem da transcrição da mesa, isto é, uma das falas das convidadas, que nos parece oportuna para ilustrar o potencial heurístico dessa abordagem. Num contexto de debate sobre questão curricular tivemos acesso, em primeira pessoa, a uma fala que nos faz compreender o lugar da Sociologia, a posição que ela realmente e a função por ela desempenhada âmbito do Ensino Médio Integrado de algum/alguns *campus* do IFSP. Como comenta uma das professoras, a docente Tatiana Oliveira:

De fato, o currículo continua sendo um campo de constituição de tensões e disputas. Isso sempre, na história da educação brasileira. E aqui se repetiu. E o segundo elemento que eu queria trazer tem a ver com esse campo que Agnes traz e Gabriela reforça, que é perceber que talvez a sociologia realmente seja uma disciplina extremamente interessante para o currículo da educação básica em muitos sentidos, porque ela por si só é multi analítica. A sociologia acaba sendo quase que um elemento coringa. Uma carta coringa. Ela pode estar em todas as dimensões, mas ao mesmo tempo isso é muito perigoso. Isso é muito perigoso também em muitas dimensões. Ela é perigosa do ponto de vista político, mas ela também é perigosa porque isso

causa uma sobrecarga de trabalho, por exemplo. Então ela é perigosa em muitos sentidos, mas a sociologia também é super importante porque ela carrega essa marca de ser um espaço agregador, mobilizador. (Profa. Tatiana Oliveira In: SOUZA et al, 2026)

É exatamente com essa passagem que gostaríamos de encerrar este Trabalho de Conclusão de Curso, com um convite aos professores e professoras de Sociologia à reflexão sobre o quanto, na EPT, a Sociologia, no EMI – diante das recentes reformulações curriculares e da implementação da BNCC, que geraram cenários de sobrecarga e angústia profissional, conforme discutido pelas palestrantes – exige de fato “táticas de sobrevivência”, para se garantir a permanência da disciplina na matriz curricular.

Em suma, nosso trabalho acabou por discutir, após o importante aprofundamento que nos trouxe o trabalho de Amurabi (2023) como as lógicas institucionais locais refletem a intermitência histórica da Sociologia escolar no Brasil e os desafios para a consolidação de sua identidade na rede federal.

REFERÊNCIAS

SOUZA, Agnes; SANTOS, Danielle; MONTEZ, Gabriela; OLIVEIRA, Tatiana; RÊGO, Carlos Eduardo Oliva; SANTOS, Bruno Hermes. **A Sociologia no IFSP: Memória da EPT em São Paulo**. *Live* de 180'04" minutos. Rio de Janeiro: LAEDH- Laboratório de Educação em Direitos Humanos, 27 de março de 2026. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KVruJsOs-fs&t=5678s>. Acesso em 18 de abr. 2023.

FERNANDES, Florestan. **O ensino de sociologia na escola secundária brasileira**. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. São Paulo, 1954.

MACHADO, Celso de Souza. **O ensino de sociologia na escola secundária brasileira**: questões preliminares. R. Fac. Educ., São Paulo 13(1): p. 115- 142, jan./jun. 1987

OLIVEIRA, Amurabi. **O campo do ensino de sociologia no Brasil**: gênese, agentes e disputas. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.

APÊNDICE – Transcrição da mesa-redonda
“A SOCIOLOGIA NO IFSP:
Memória da Educação Profissional e Tecnológica e São Paulo”

Agnes Cruz de Souza
Danielle de Sousa Santos
Gabriela Montez
Tatiana de Oliveira
Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo
Bruno Hermes de Oliveira Santos

RESUMO: Transcrição da Mesa Redonda "A Sociologia no IFSP: Memória da EPT em São Paulo" – ocorrida remotamente por videochamada por meio da Plataforma Google Meet, com transmissão pelo Canal do LAEDH no youtube – realizada como atividade de Extensão pelo LAEDH/CPII no âmbito do GECISME/LAEDH-CPII em parceria com o ECSEB/CPII e pelo GEDHEPT/LAEDH-CPII em parceria com o PROFEPT/CPII, com coorganização e realização conjunta com o IFSP, com as palestrantes Prof. Dra. Agnes Cruz de Souza (Dra. Ciências Sociais - UNESP / IFSP Campus Boituva) e Prof. Dra. Danielle de Sousa Santos (Pós-Doc Educação - UNICAMP / Pedagoga e Coordenação EMI e EJA-EPT-IFSP). Além das palestras, a mediação e o debate ficaram a cargo da Prof. Dra. Gabriela Montez (IFSP) e da Prof. Dra(c). Tatiana de Oliveira (IFSP), que conduziram o debate ao lado do Prof. Ms. Bruno Hermes Santos e do Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo, pesquisadores do LAEDH/CPII. No evento, houve ainda a presença do Prof. Dr(c). Roberto Mosca Jr., pesquisador do GECISME-LAEDH/CPII e membro da comissão organizadora do ENSOC-RJ, que divulgou este evento ao final da mesa.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Instituto Federal de São Paulo; Educação Profissional e Tecnológica; IFSP; EPT.

Carlos Eduardo: Bom dia! Estamos iniciando a mesa-redonda “A Sociologia no IFSP: memória da educação profissional e tecnológica em São Paulo”, com as palestrantes

Agnes Cruz de Souza e Danielle de Souza Santos. Na mediação e no debate temos o nosso integrante do LAEDH- *Laboratório de Educação em Direitos Humanos* do Colégio Pedro II (CPII), Bruno Hermes Santos. Eu sou o professor Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo, professor do CPII e do Mestrado em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT) e professor da Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica do CPII (ECSEB/CPII). Também como mediadora a professora¹ Gabriela Montez que é docente de Sociologia do IFSP e professora Tatiana Oliveira, também docente de Sociologia do IFSP.

A professora Agnes Cruz de Souza é graduada em Ciências Sociais pela UNESP, tem mestrado em Sociologia e doutorado em Ciências Sociais também pela UNESP e é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP, no campus Boituva, e a professora Daniele de Sousa Santos tem pós-doutorado pela Unicamp, doutorado em educação pela Unicamp e mestrado pela PUC de São Paulo em história, política e sociedade e é pedagoga na Pró-Reitoria de Ensino do IFSP. A professora Tatiana de Oliveira é professora de sociologia do Instituto Federal de São Paulo, campus Jundiaí, doutoranda em educação pela Unicamp, mestre em educação pela Unicamp, especialista em economia do trabalho e sindicalismo também pela Unicamp e fez a graduação em Ciências Sociais, bacharelado e licenciatura pela UNESP. E, finalmente, a professora Gabriela Montez, doutora em sociologia pelo PPGSA da UFRJ, mestre em sociologia também pelo PPGSA da UFRJ, licenciada em Ciências Sociais pela UFRJ e é professora do Instituto Federal de São Paulo, também do campus Jundiaí, onde desenvolve uma pesquisa muito relevante sobre gênero, mobilizações antigênero, direitas e masculinismo.

Quem sabe a gente está inaugurando hoje uma série de algumas mesas que possam discutir a história da sociologia em diferentes institutos federais? Sobretudo, hoje a gente vai produzir um documento audiovisual para deixar um registro sobre a trajetória da sociologia no IFSP. Então, eu agradeço muito o aceite para a mesa, a coorganização e, sem mais delongas, passo a palavra então à professora Danielle para sua palestra.

1A presente transcrição foi revisada pelas palestrantes Agnes Cruz de Souza, Danielle de Sousa Santos, Gabriela Montez e Tatiana de Oliveira, bem como pelos mediadores Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo e do presente autor, Bruno Hermes de O. Santos, correspondendo a uma versão lida e revisada para integrar o anexo deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Danielle de Souza: Bom dia. Eu queria inicialmente agradecer o convite que me chegou por intermédio da Tatiana. A gente reconhece a importância da sociologia, das ciências humanas na formação especialmente dos nossos jovens aqui na instituição. Mas eu preciso dizer que a minha fala vai sair de um lugar muito particular, que não é o lugar da professora de sociologia, não é de quem tem a formação em sociologia. O objetivo dessa minha fala é apresentar um panorama geral, um quadro geral sobre a oferta do componente curricular Sociologia no Instituto Federal de São Paulo e mais especificamente nos cursos de ensino médio integrado que é o lugar onde esses professores mais atuam na instituição.

O Instituto Federal de São Paulo faz parte da rede federal. E a Lei de criação dos Institutos Federais, a Lei 11.892/2008, determina que pelo menos 50% das vagas sejam destinadas aos cursos técnicos integrados. Por que eu já começo falando sobre os cursos técnicos integrados? Porque eu entendo que falar de sociologia na instituição, obrigatoriamente, exige que eu fale da oferta dos cursos técnicos integrados. Por isso que eu começo trazendo um panorama muito geral sobre a oferta do ensino médio na rede e depois no Instituto Federal.

A Lei de criação da rede exige que 50% das vagas sejam ofertadas na educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada. Costumo sempre marcar que é prioritariamente, porque muita gente fala preferencialmente. A gente precisa ter esse cuidado, porque priorizar alguma coisa é diferente de preferir. Priorizar o vermelho é diferente de preferir o vermelho. E isso na hora de pensar política pública faz bastante diferença.

Olhando rapidamente os dados na plataforma Nilo Peçanha, que é a plataforma que aglutina as informações sobre as instituições que compõem a rede federal, a gente observa que 51% do total das vagas que são ofertadas nas redes estão sendo ofertadas em cursos técnicos. Ali a gente tem um cumprimento do balizador. São 85.767 vagas de cursos técnicos integrados que são ofertadas em 1.818 cursos na rede. Só que quando a gente olha para as instituições separadamente, a gente observa pelos dados da Nilo Peçanha que 16 desses 38 institutos que compõem a rede não cumprem esse balizador. A gente tem um problema de fundo que é o não cumprimento do balizador.

A gente também sabe que os cursos técnicos integrados são os cursos que são reconhecidos socialmente pela sua qualidade. Um dos dados que demonstram a qualidade dos institutos federais é a taxa de evasão. Diferente da taxa de evasão das outras formas de ofertas, seja de outras modalidades ou de outros níveis de ensino, ela normalmente é bem menor. Então a taxa geral dos cursos ofertados pela rede é de 14,77% enquanto nos integrados essa taxa cai para 8,37% (taxa de evasão). A gente vê que, de fato, o ensino médio integrado na rede, de um modo geral, tem resultados melhores.

Eu trouxe esses dados porque é um dado que a gente sempre traz muita coisa da evasão, mas na maioria dos indicadores de eficiência, de qualidade, os cursos integrados têm resultados melhores do que a maioria dos cursos que são ofertados pela rede. E aí para a gente também comparar, eu trago os dados do Instituto Federal de São Paulo, também olhando para a Nilo Peçanha.

Em 2024 a gente tinha 37 unidades ofertando 94 cursos integrados. A oferta da educação profissional técnica nível médio, que incluem, obviamente, esses cursos integrados representava 45.5% do total das vagas. Ou seja, o Instituto Federal de São Paulo está entre aqueles 16 institutos que não cumprem o balizador. Mas por outro lado, a gente tem um bom resultado na evasão, melhor do que a média da rede. A evasão nos cursos integrados no Instituto Federal de São Paulo em 2024 era de 5.77%, enquanto nas outras modalidades esse número passa de 20%.

A gente vê também que os cursos técnicos de São Paulo são concentrados em dois eixos. No eixo “controle e processos industriais” que engloba os cursos de automação e fabricação, mecânica, eletrônica, esse tipo de curso. E o eixo de “informação e comunicação”, que é o eixo que tem os cursos de informática, desenvolvimento de sistema, telecomunicações.

Então essa concentração que está na casa dos 67% dos nossos cursos nesses dois eixos, a gente pode deduzir uma informação que a gente tem um grande número de docentes relacionados a essa área de formação e que compõe uma força também na instituição.

A gente tem 91 cursos sendo ofertados na instituição. Desses 91 cursos, tem 1 campus que tem 5 ofertas de ensino médio integrado, que é o campus São Paulo, o campus que é o maior, o mais antigo, então é o que também tem a maior oferta. A gente tem 2 campi que ofertam apenas 1 curso integrado que é o campus de Caraguatatuba e o campus de Jundiaí. Mas de modo geral, na média, a maioria dos campi ofertam 2 cursos integrados. Aqui eu não estou considerando a EJA, só o integrado mesmo.

A carga horária média desses cursos integrados é de 3.419 horas. É a média da carga horária dos cursos integrados hoje. O curso com menor carga horária que a gente tem hoje é um curso que tem 2.934 horas. E o curso com maior carga horária é um curso que tem 3.470 horas. Tenho um parêntese aqui: em 2020 teve um campus que fez uma reformulação onde essa carga horária mínima diminuiu por conta da formação geral.

Em 2023 a gente concluiu um processo de reformulação dos nossos cursos que se deu em razão especialmente daquilo que a gente chamou de currículo de referência. Foi um processo longo onde a gente fez um debate, uma discussão pensando currículos de referência para a instituição. E depois desse processo nós fizemos a reformulação de todos os nossos cursos integrados. Depois dessa reformulação houve uma diminuição visível na carga horária da formação geral, especificamente, e por que mais especificamente na carga horária da formação geral? Porque até então a gente tinha nos nossos cursos integrados, apesar dele ser integrado, eram organizados mais ou menos assim: uma parte da carga horária é a carga horária que é destinada à formação profissional, que é aquela que é prevista no catálogo nacional de cursos técnicos.

E a maioria dos nossos cursos já trabalhavam no limite daquilo que era o mínimo da formação específica, da formação profissional, exigidas no catálogo. Por questões de pressões que vem desde questões relacionadas ao orçamento, Matriz Conif, impactos da reforma do ensino médio, disputas de concepção, a gente teve uma redução da carga horária dos nossos cursos e também uma preferência por ofertar os cursos em 3 anos. A gente teve muitos campos que tinham cursos que eram ofertados em 4 anos. Eles reduziram esses cursos para 3 anos. Então, como é que você pensa uma

carga horária maior num custo num tempo menor? Então a redução da carga horária se deu muito nesse cenário com diversos elementos pressionando para que diminuísse essa carga horária.

Como é que ficou, né, falando mais especificamente da questão da sociologia nesse contexto ou após essa reformulação? A gente tinha até 2023, 80 cursos que a gente conseguiu aqui organizar e analisar. A gente tinha uma média de aulas totais de sociologia nos cursos de 40.59 aulas. Então, no total do curso era isso que a gente tinha de informação, o que a gente tinha de aulas no todo do curso. Eu trago um quadro mostrando como é que isso apareceu nos cursos, nos projetos pedagógicos de cursos que a gente analisou. Então, a gente tinha um curso só que tinha no seu currículo um curso com oito aulas de sociologia, mas a grande maioria se concentrava com cinco ou quatro aulas. Então, tinham 31 cursos que tinham cinco aulas, 26 cursos que tinham quatro aulas de sociologia e aí tinham 6 cursos com 3 aulas.

Em 2023 a gente teve a reformulação desses 80 cursos mais os cursos novos. O cenário então se reorganizou. A média total das aulas não teve uma diminuição muito drástica. Então a gente saiu de 4.59 para 4.14. Teve uma concentração maior dos cursos com 4 aulas. Então, a gente tem hoje o cenário: são 63 cursos que tem 4 aulas no total no currículo de sociologia e 15 cursos que tem 5 aulas de sociologia, 7 cursos com 6 aulas e 6 cursos com 2 aulas. O outro dado que fui observando foi a frequência semanal dessas aulas. Também aqui a gente teve uma mudança na organização. Se não diminuiu drasticamente o número de aulas no total do curso, houve uma mudança na organização da oferta do curso.

A sociologia deixou de ser uma disciplina com 1 aula semanal, que era o que mais aparecia. A gente encontrou isso em 119 ocorrências nos projetos que a gente olhou dos cursos antigos e com 2 aulas semanais a gente tinha encontrado 131 ocorrências. Hoje a sociologia é ofertada naquilo que a gente chamou de dobradinhas. Ela ficou mais concentrada. Ela é ofertada duas vezes por semanas, só que num período menor de tempo. Antes era mais diluída, ficava uma aula, às vezes uma aula no primeiro ano, uma aula no segundo, duas no terceiro, no exemplo dos cursos de 3 anos. E agora ela está concentrada duas aulas de no modo geral.

Por um lado, a concentração de aula, eu acho que é boa didaticamente. Você melhora a relação professor- aluno. Você tem mais tempo para pensar estratégias para aula, metodologias, dinâmicas, debates, mas por outro lado, essa concentração de aula também faz com que o estudante fique um tempo muito significativo do curso sem o contato com a sociologia. E quando a gente olha para os cursos de 4 anos, isso piora, porque fica metade do tempo do curso sem o contato com a sociologia.

Para título de comparação, eu trouxe os casos da geografia e da história. A mesma coisa aconteceu com a filosofia, isto é, o mesmo processo que aconteceu com a sociologia. Com a geografia e com a história, que também fazem parte das ciências humanas, ambas perderam um pouco de espaço. A geografia saiu de uma média de carga horária no total no curso de 5.58 para 5.23. A história saiu de 5.55 para 5.16. A frequência, diferente da sociologia, a geografia e a história já funcionavam com duas aulas semanais nos projetos antigos dos cursos que a gente olhou. Era raríssimo. A gente achou só uma turma que tinha uma aula semanal. E esse movimento se manteve nas reformulações. Mas na continuidade elas também sofreram impacto. Antes, quase todos os cursos tinham geografia e história diluídas ao longo dos 3 anos. Isso eu encontrei em 60 cursos dos que eu olhei.

Com os cursos novos houve meio que um racho. Então, metade dos cursos conseguiu fazer essa diluição e a outra metade tem a geografia e a sociologia em apenas dois anos dos cursos. Uma coisa importante que eu preciso dizer é que eu olhei para essa distribuição da oferta da sociologia, do componente, mas eu não considerei aqui os componentes articuladores.

O que são os componentes articuladores? No nosso currículo, eles são componentes que obrigatoriamente integram conhecimentos da formação geral com conhecimentos da formação profissional. Esse componente exige que seja ofertado por dois docentes e quando ele é organizado com o componente de sociologia, obrigatoriamente um professor de sociologia vai compor essa docência. Mas eu não incluí esses componentes na análise que eu fui fazendo para trazer para essa apresentação.

Eu falei isso para poder começar a falar sobre os docentes e falar como que ficou a atribuição das aulas para nossos professores. Também não é nenhuma novidade, temos um quadro super qualificado de professores e professoras.

Eu peguei esse dado, importante dizer, do SUAP, que é o nosso sistema acadêmico. Lá identifiquei 63 docentes que foram mapeados e aí estão os professores substitutos que não tem muitos. São oito professores, pelo menos, que estão relacionados no SUAP nesse momento. Eu imaginava que fosse mais. Também os professores afastados tanto em cargos de gestão em outros órgãos e os professores também que estão trabalhando na reitoria. Então, a gente tem um total de 71% dos docentes doutores e 29% desses 63 professores são mestres. Com relação ao vínculo laboral, a maioria absoluta tem dedicação exclusiva, são 40 horas com dedicação exclusiva. A gente tem apenas oito professores e professoras que têm a jornada de 40 horas semanais.

Sobre o número de professores por campus. Ainda olhando para os dados do SUAP, trabalhei com essas três fontes de dados. Eu trabalhei com a Nilo Peçanha, trabalhei com os dados do SUAP, que é o nosso sistema acadêmico, e trabalhei também com os dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), porque infelizmente a gente não tem todos esses dados organizados numa única plataforma, o que é um problema, porque às vezes você vai também encontrar diferença/divergência nos dados.

Eu trouxe uma primeira informação que é o número de professores de sociologia que a gente tem por campus. A gente tem um campus que é o campus São Paulo. Preciso dizer que é o campus que tem seis professores de sociologia hoje lotados no campus. A gente tem um outro campus que tem três professores e tem três campi que também tem três professores. Hoje a gente tem 40 campi funcionando. Desses 40, acho que quatro não tem curso integrado ainda, mas os outros todos têm cursos integrados. Fora os 10 que saiu a portaria de autorização e que acho que vai abrir. Então a gente vai chegar a quase mais de 50 campus..

A gente tem na verdade 13 campi que tem dois professores, que a gente acha que é o cenário mais adequado, o de ter pelo menos dois professores. E a gente tem um

cenário que é muito preocupante, que são 19 campi com apenas um professor de sociologia. Esse é o dado quando a gente olha para a relação professor- número de campi.

Eu também achei importante olhar para relação professor- número de cursos. Porque tem um número diferente de curso por campi. Tem campi que tem cinco cursos, tem campos que tem dois cursos, tem campos que tem um curso e por aí vai. Então achei interessante também fazer essa relação, olhar para esse dado para a gente ver como está distribuída a força de trabalho dos nossos professores e das nossas professoras de sociologia na instituição.

Naquilo que eu chamei aqui de melhor cenário, a gente encontrou cinco campi. Desses cinco campi, dois campi tinham dois cursos integrados com três professores. Um tinha três cursos integrados, com três professores e um tem cinco para seis professores. Então dá mais ou menos uma relação de 1:1. Eu acho que foi o melhor cenário daquilo que eu achei, que eu chamei aqui de melhor cenário no levantamento que eu fiz. Mas a gente também tem os cenários que eu chamei aqui de mais complicado, que é o cenário onde eu encontrei campus que tem um único docente para três ou quatro cursos integrados, tá? Mais uma vez: eu não estou considerando cursos da EJA nem as outras formas de oferta que esse professor poderia dar aula. Então a gente encontrou cinco campos nessa situação.

A gente também encontrou o que eu chamei de cenário intermediário, os campi que tem dois cursos e um professor, são três campi, e um cenário que eu chamei de mais equilibrado, que é a relação três cursos para dois professores em sete campi e a relação dois cursos para dois professores em seis campi. Eu também achei um campus onde as aulas de sociologia são ministradas por um professor de história. Foi quase um trabalho de investigação, porque a conta não fechava, número de curso, número de professor. Falei: "Gente, que está acontecendo? Está faltando alguém aqui nessa lista?" Aí eu descobri que é porque a pessoa que está dando aula, na verdade, ela não tem a formação inicial dela em sociologia.

Eu trouxe também um cenário de como tem sido a carga horária docente na instituição. A carga horária dos professores de sociologia, obviamente. Mas aqui eu

foquei no cenário da sobrecarga. Como eu achei que ia ficar muita coisa trazer uma tabela com toda a carga horária dos professores que a gente tem dando aula hoje, eu trouxe uma informação sobre a média das aulas. Hoje a gente tem os nossos professores e professoras com uma média de 12 aulas, mas tem casos de sobrecarga, obviamente em razão daquele cenário anterior que eu mostrei onde a gente tem campus que tem um único professor para dar aula em três cursos integrados, dois ou três cursos integrados. Então a gente tem hoje, segundo o plano de desenvolvimento institucional, porque essa informação eu não encontrei no SUAP, se tem, eu não sabia como localizar, então eu peguei no plano de desenvolvimento institucional.

Então também aqui é uma projeção. Porque a gente tinha as aulas do primeiro semestre, as aulas a projeção para o segundo semestre de 2026. A gente encontrou essas projeções, professor com 17 aulas e professor com 24 aulas, que é um cenário bem difícil. A gente sabe que é bem precário trabalhar com esse tanto de aulas, porque a gente espera que esses professores tenham as melhores condições, imagina para fazer aquilo também que a gente espera, que é fazer pesquisa, fazer projeto de ensino, fazer projeto de extensão, participar de comissão. Que é fazer aquilo que a gente espera, quando pensa em 40 horas de dedicação exclusiva, a gente espera que os docentes possam fazer, mas com essa carga horária, com essa jornada, a gente sabe que fica muito difícil.

Claro que isso também não é o quadro geral. Não é o que mais a gente encontra, muito pelo contrário, mas são situações que a gente também precisa olhar e que a gente precisa se organizar para enfrentar, porque a gente tem agora um momento que é uma janela de oportunidade com a abertura desses novos campi e com a possível criação de códigos de vagas para contratação de professores.

Então a gente precisa se organizar, se mobilizar no sentido de trazer esses professores para a instituição para que a gente tenha, de fato, as melhores condições de trabalho e consequentemente possa continuar garantindo a qualidade dos nossos cursos com esses professores. Por isso eu trouxe também esse cenário. A gente precisa ter essa organização, ter isso em mente que a gente precisa garantir que os professores da formação geral, de um modo geral, mas aqui pensando mais especificamente nos professores de sociologia.

E com isso eu encerro a minha contribuição, pelo menos nesse primeiro momento, mas me coloco à disposição para discutir ou para esclarecer outras questões que não estejam na minha na minha fala. Mais uma vez agradeço o convite para participar dessa mesa. Parabenizo pela iniciativa. Fico aqui à disposição para a gente conversar ainda na mesa e em outros momentos caso o grupo ache interessante. Obrigada.

Carlos Eduardo: Muito obrigado, professora Danielle. Um belíssimo panorama não apenas da distribuição de professores de sociologia pelos campi, mas do impacto nessa distribuição do número de tempos de aula. A gente sai dessa apresentação pensando tanta coisa que eu vou passar imediatamente a palavra para a professora Agnes, e no final a gente comenta, porque realmente são dados muito impactantes. Obrigado! Professora Agnes, a palavra é sua.

Agnes Cruz: Olá a todas, a todos e todes. Queria agradecer esse espaço de diálogo, falar da minha felicidade. Eu estava aqui me colocando nos dados da Dani e anotei um monte de coisas e fiquei pensando que eu acho que eu vou ter que falar um pouco da apresentação da Danielle para me colocar aqui também, no espaço. Mas agradecer imensamente a oportunidade de falar e de parabenizar pela iniciativa. São espaços importantíssimos de debate como esse que está sendo criado aqui.

O professor Carlos vem falar de um espaço de tensões, de que muitas vezes a gente olha o panorama ou cenários e a gente só compreende esses cenários com as pessoas, com a realidade, com as pesquisas, mas é preciso que isso seja debatido. Eu estou nesse lugar, o de trazer um pouco da memória, que foi uma coisa que eu gostei bastante aqui nas propostas, porque é preciso que a gente faça mesmo esse resgate de memória e de como as coisas acontecem, até para nós entendermos um pouco não só o panorama de São Paulo, do Rio, do Sudeste.

Eu vou tentar trazer também na minha fala um pouco do que eu tenho conversado com colegas, da experiência que a gente tem tido também em outros lugares. Vou nomear aqui algumas pessoas que eu acho que em outros estados também podem nos ajudar a pensar nas questões aqui colocadas.

Então, antes de mais nada, eu agradeço. Nesses espaços, eu fico pensando que a gente menos talvez contribui, mas aprende muito também sobre o que está acontecendo com a nossa área. E tem um sintoma aí que parece que ele nunca vai

embora: como é que a gente vive em estado constante de luta e de briga por espaço. É dentro do Instituto Federal, aqui eu acredito que a gente esteja num espaço sim privilegiado, pensando em Brasil, pensando em tudo que está acontecendo, mas é um espaço constante de luta. Eu fiquei pensando muito aí nesse cenário que a Danielle apresentou, se todo mundo se mobilizou para estar na CEIC, como é que isso aconteceu? Porque tem esses espaços.

Então, eu vou falar desse lugar. Eu não sou a maioria aí na apresentação que na ótima apresentação que a Danielle trouxe, mas eu vou trazer um pouco das contribuições de como é que foi esse espaço de luta, de construção a partir do campus Boituva. Então vou já inverter um pouco a minha apresentação e dizer de onde eu estou falando: São Paulo, Boituva, interior de São Paulo. Estamos próximos da região de Sorocaba, de Itapetininga. A cidade maior é Sorocaba, que está próximo da gente. Tem Itu que não tem campus, mas Salto tem. Estou nessa região.

E então eu estou num campus onde nós temos dois profissionais de sociologia, nós temos dois cursos integrados, dois professores. E foi muito interessante visualizar. Então eu vou compartilhar um pouco de como foi a nossa luta por sobrevivência no campus Boituva, porque nós temos seis aulas de sociologia, mas não são seis aulas de sociologia, porque Boituva foi um campus que fez articulação curricular, foi a maneira que nós encontramos para não perdermos espaço. E aí eu vou contar um pouco disso e compartilhar também um pouco de experiências que eu tenho tido com esse trabalho.

Eu sou pesquisadora de currículo, livros didáticos, eu estudei o Enem e eu, no ano passado, tive a grata alegria de trabalhar no PNLD também, que foi uma frente que me trouxe outras perspectivas da sociologia, mas eu estou com essa agenda agora de debater a articulação curricular. Vou falar um pouco dessa experiência de articulação no ensino médio. Não é uma experiência majoritária como a professora Danielle mostrou. Majoritariamente, o que eu já suspeitava e discutia com muitos colegas é que todo mundo, a maioria, optou por reduzir as aulas e o cenário é de quatro aulas de sociologia. Isso entristece bastante porque a gente tem uma resolução que diz que nós temos que ter duas aulas de todas as disciplinas em todos os anos. Essa foi toda uma discussão com a reforma do ensino médio, mas tem os campi, tem a realidade, tem a maneira como as questões vão se organizar. Então, eu estou falando de um cenário específico de articulação. Atualizo vocês como é que está isso

agora. Eu não faço mais parte da CEIC, eu fui da CEIC na época da reformulação e participei desse processo.

Qual que é a minha proposta para gente conversar aqui? É falar um pouco de possibilidades e desafios diante desse cenário que a Danielle bem apresentou para nós que estamos envolvidos na sociologia, que é sempre um cenário de luta, de sobrevivência, de como é que a gente se mantém num cenário onde as ciências humanas (...) não é só o avanço do conservadorismo, mas como é que a gente se mantém nesse cenário.

Pensando nas possibilidades e desafios, vou falar um pouco do trabalho que foi feito nas CEIC, dos cursos de redes e automação industrial que são os dois cursos que tem em Boituva. Então, nós temos dois cursos e duas docentes atuando nesses cursos. E vou trazer também um pouco de memória de um GT que nós tivemos, que eu e a professora Lívia Tavares Frois que juntas coordenamos no Congresso da Abecs em 2024, que foi um congresso também em que nós tivemos muitos trabalhos interessantes. Eu vou falar de alguns, vou deixar aqui a indicação para quem queira conhecer. Vou falar de alguns trabalhos que vão dialogar um pouco com essas dificuldades e tentar trazer um pouco dessa contribuição para gente pensar então no espaço da sociologia. Vou falar da nossa experiência em Boituva e por que a gente ficou com seis aulas, qual foi a opção que nós fizemos e falar um pouquinho do que foi que foi feito.

Embora a gente esteja falando de São Paulo, participar desse GT de discussão em 2024, o que foi inclusive uma sugestão naquele momento em que a Abecs Nacional que estava organizando o evento, eles nos convidaram para fazer parte de alguns GT's. Eu tive a grata surpresa de ser convidada, não conhecia a Lívia e nós participamos de um GT que tinha como mote discutir a rede federal, como é que está a sociologia na rede federal.

Foi um GT muito rico com trabalhos muitíssimos interessantes. A gente não teve toda a dimensão do país, mas a gente teve muitos trabalhos assim que vão falar da questão do currículo, dos desafios naquele momento em que a gente discutiu. Houve os trabalhos, o IF São Paulo, a professora Ana Paula Corti também estava nesse grupo apresentando trabalhos. Nós tivemos trabalhos do IF de Santa Catarina, do IF de Mato Grosso, aqui especificamente foi o campus Juína, do IFMG que é o maior Instituto Federal do país, a região ali mesmo de Belo Horizonte, o IF de Santa Catarina de Criciúma, o IF de Brasília e o IF Baiano que foi representado pela professora Lívia.

Nesse GT a gente foi traçando um pouco do panorama de como estava a sociologia. Logo, parte dos desafios que eu vou apresentar, se voltam aqui para esse GT.

Sobre o GT, todos os trabalhos estão na revista da CABECS, publicada em 2025. Esse Grupo de Discussão que nós fizemos parte foi o 3 “Ensino de ciências sociais e educação profissional e tecnológica”. Embora eu vá focar alguns trabalhos específicos, teve muita coisa interessante, até a agenda que eu levei para esse GT, eu tenho ficado com ela até os dias atuais.

Sobre a nossa reformulação em Boituva, primeiro vou trazer um relato de experiência. Esse relato vai se somar com outros relatos. Não se finda neste relato como a única forma de verdade, mas sobre como é que as coisas vêm acontecendo. A gente vai falar sobre como ficou a sociologia especificamente do curso de redes e computadores, porque nós nos dividimos da seguinte forma no campus Boituva para uma melhor organização de trabalhos. Eu trabalho no curso de redes e a outra docente trabalha no curso de automação industrial. Foi uma maneira que a gente encontrou de participar de todas as reuniões, de estarmos juntas, porque antes a gente tinha um arranjo um pouco diferente de estarmos nos dois cursos em todo momento. Mas a gente participou juntas, tanto eu quanto a minha colega, a Juliana Basílio, ambas participaram dos trabalhos da CEIC. E aí eu vou falar do histórico dessa reformulação, do componente que foi criado para que sociologia não reduzisse o número de aulas, que foi o componente informática e sociedade. E esse processo de como foi a reformulação do curso.

Vou falar um pouquinho dos currículos de referência que foi o trabalho anterior a essa reformulação, um trabalho que foi feito pelo Instituto Federal. A Danielle já apresentou isso. A reformulação foi basicamente redução de carga horária de todos os cursos. Não foi somente do ensino médio integrado. Houve uma redução da carga horária dos cursos de ensino médio, um ajuste também ao catálogo de cursos técnicos.

No caso de Boituva, a gente optou por uma redução do tempo de aulas. Foi a forma que a CEIC encontrou de ter um menor impacto sobre diversas áreas. Então, nós tínhamos aulas de 50 minutos. Essas aulas foram para 45 minutos. Foi a maneira que a gente encontrou. Se vai ter que haver cortes e não tinha muita mágica para fazer, não foi fácil. Então foi dessa forma. E ali na CEIC nós entendemos que haveria uma melhor articulação. Quem se dispôs, isso aqui é sobre se disponibilizar para fazer a articulação curricular. Foi a sociologia, a matemática e a língua inglesa. Foi mais ou

menos esse o cenário, a maneira como ele ficou, quando a gente pensou na reformulação, só para dar um panorama mais geral para vocês.

Aí eu vou falar um pouquinho do trabalho na CEIC que foi uma verdadeira arena. Muita briga, muita disputa, muito desentendimento. Porque quando a gente apresenta, a gente fala: "Ai, foi tranquilo?". Não, não foi nada tranquilo! Porque todo mundo foi consultado, embora a SEIC fizesse reuniões, a gente sempre chamava o grupo. O que a gente vê pela apresentação da Danielle é que as pessoas não querem articular, que elas preferem dar suas aulas, mesmo que a sociologia fique com quatro aulas, não fazer um diálogo com a área técnica, que eu acho que esse também não é o tema da nossa mesa, mas esse é também o desafio do Instituto Federal. Fica tudo muito estanque a gente não consegue fazer assim uma articulação ou uma interdisciplinaridade. Às vezes a gente dá uma cara de que junta as coisas, mas não junta muito não. A gente fica ali mesmo setorializado. Nós somos formados numa área específica, obviamente é muito mais confortável fazer isso, mas os desafios aí da articulação. Eu não vou trazer só coisas ruins. Eu também vou trazer pontos positivos dessa experiência.

São questões para gente pensar. Vou falar um pouquinho de como foi o trabalho na CEIC, sem dar muitos detalhes, mas também porque as brigas acabam e são nas brigas que a gente constrói os processos. Mas vou falar bem rapidamente dos currículos de referência que foi o momento que na instituição a gente foi discutir o que se esperava dos egressos, os objetivos dos cursos, também discutir a identidade, pensar numa política que desse uma formação para a instituição. Mas naquele momento também a gente não podia deixar de levar em conta que a BNCC estava sendo confeccionada, que a reforma do ensino médio estava sendo confeccionada. E de alguma forma eu também entendo que esse trabalho foi importante para uma espécie de proteção dos nossos currículos e não só proteção, mas uma manutenção de alguma autonomia.

Então foi um trabalho bastante importante. Eu participei desta etapa, pelo campus Boituva, minha colega também participou desse trabalho dos currículos de referência, que foi o que também deu uma base para gente depois pensar no momento posterior na reformulação dos cursos aí, sim, de maneira obrigatória, porque nós tivemos que reduzir a carga horária de todos os cursos. Pensando no desenho que eu apresentei para vocês aqui, qual foi a nossa estratégia em Boituva e nos dois cursos de ensino médio integrado?

A gente optou para que ficássemos com seis aulas em todos os anos do ensino médio. Primeiro ano tem sociologia, segundo ano tem a disciplina articuladora, terceiro ano volta a ter sociologia com duas aulas.

Então ficou assim no curso integrado de do ensino médio de redes em computadores que é o curso que eu atuo. A gente colocou os componentes, a gente então entrou, né, nesse núcleo, o núcleo estruturante tecnológico ficou com 840 horas. Foi criada uma disciplina no primeiro ano do curso de matemática aplicada à informática. Então essa é a primeira articulação que o curso faz. Então, no primeiro ano do ensino médio, é um professor de matemática junto com o professor da área de redes. No segundo ano, no nosso PPC, a gente colocou a disciplina informática sociedade, professor de sociologia, um docente de sociologia, um docente da área técnica. No terceiro ano do ensino médio, tem a disciplina de gestão de conteúdo para o *web* integrado à língua inglesa com um docente da língua inglesa e um docente da área técnica.

Mas para chegar nesse quadro a briga foi grande. Porque nós tivemos que começar com quem ia perder. E aí a gente tinha um cenário no campus que era assim: educação física tinha uma aula por semana, três aulas no ensino médio, arte, três aulas no ensino médio, entrou Libras e espanhol como optativo. E nós tínhamos que resolver várias coisas. A redução das aulas.

Então a gente chamou os colegas de português e matemática. Nós vamos precisar fazer um redesenho para que arte pudesse ter cinco aulas, que foi o cenário que ficou, para que educação física pudesse ter cinco aulas. Outra filosofia pagou um pouco a conta aqui das ciências humanas, que foi a única área que ficou com cinco aulas. História e geografia manteve duas aulas sem integração. Sociologia manteve seis aulas com a integração no segundo ano. E filosofia manteve cinco aulas. No terceiro ano tem apenas uma aula somente de filosofia.

Então esse foi o desenho. Lembrando que disciplinas articuladoras no segundo ano eu não faço parte das ciências humanas. Nós não estamos nas ciências humanas. Nós estamos no núcleo articulador que pertence à área técnica. Isso tem como consequência que a nota desta disciplina ela vai somar ali com as disciplinas da área técnica e não mais com humanas. Então no segundo ano, as notas que são somadas por área são só de história, geografia e filosofia, porque sociologia entra no núcleo integrado. A gente tem o curso de automação industrial, que também foi feito o mesmo desenho, mas em automação industrial foram feitas só duas integrações. E digo por esse é o curso com a maior carga horária do campus em redes foi possível.

Automação é um curso com uma carga horária maior. Então, em automação ficou 1080 horas para o núcleo estruturante tecnológico. Foi criada a disciplina também “matemática aplicada à automação” com dois docentes da área técnica lecionando matemática. E no caso da sociologia a disciplina ficou “cidadania, sustentabilidade e trabalho” com um docente da sociologia, com um docente da área técnica.

Essa foi a maneira que nós nos organizamos com o ensino médio integrado de automação industrial. Esse desenho da reformulação foi implantado em 2023. Então agora nós estamos no terceiro ano com essa experiência. Nós estamos formando uma turma com esse novo desenho.

Em relação às ciências sociais, como ficou a divisão após a reformulação? O curso ficou então com seis aulas, considerando duas no primeiro ano, Sociologia I, duas no segundo, “informática e sociedade” e duas no terceiro ano. Qual a diferença do momento anterior? Na matriz antiga sociologia tinha cinco aulas: duas no primeiro, duas no segundo, uma no terceiro ano.

Como que nós nos organizamos com os PPC? Em “informática e sociedade” exigiu um novo plano de aula, um novo currículo. A gente colocou uma parte do conteúdo que seria dado no segundo ano, a gente espremeu no currículo do primeiro e uma parte do que não teria sido contemplado a gente colocou no currículo do terceiro ano. No segundo ano ficou o currículo que eu vou mostrar daqui a pouco para vocês que foram as nossas escolhas para “informática e sociedade”. Então tinha cinco, foi para seis, mas com esse componente articulador, né, com os dois docentes atuando. Aí as outras disciplinas ficaram com seis aulas, história e geografia com seis, duas em cada ano e filosofia ficou com uma só.

Chegou um momento que a briga ficou tão grande que o colega de filosofia falou: "Eu fico com quatro aulas se a briga for muito grande". Mas a CEIC conversou e filosofia, tanto filosofia, educação física e arte foram disciplinas que ficaram com cinco aulas na matriz. Mas a gente não tem nenhum ano descoberto, sem nenhuma disciplina.

Então a sociologia se dispôs a fazer essa articulação, né? Foi a nossa postura nesse momento. Postura essa que agora já está sendo questionada pela CEIC. A CEIC agora nos chamou para conversar, para saber, né, sobre, ah, isso vai dar certo, vai continuar dessa maneira, vamos mudar, vamos voltar, etc. Mas ainda não são trabalhos conclusivos, porque em Boituva a gente vai mudar o curso de redes de computadores para informática.

Então, agora o trabalho da CEIC vai ser esse, mudar lá as disciplinas da área técnica e talvez ter uma discussão mais nesse sentido, né? Então a ideia foi trazer a sociologia, contemplando debates sobre a relação ser humano e tecnologia e pensando nessas questões mais contemporâneas.

Eu vou falar um pouquinho de “informática e sociedade”. Eu não tenho tanta propriedade para falar sobre o componente do outro curso, porque eu ainda não lecionei a disciplina, mas eu vou falar aqui deste, né, que eu lecionei, que estou ainda lecionando, que é “informática e sociedade”. A ideia do componente é trazer, né, esses fundamentos para compreender as transformações dos avanços tecnológicos, a influência na vida social, como isso se dá na vida contemporânea, entender elementos culturais, políticos, econômicos, locais, eh, enfim, do âmbito estadual, de âmbito global, né, falar da expansão das redes, da indústria 4.0 zero e pensar nessas questões, além de agregar tudo que diz respeito aos direitos humanos, às questões étnicas dentro do componente de “informática e sociedade”.

Então, o componente ficou com esse desenho. Esse trecho foi tirado do próprio PPC. A disciplina então começa a ser oferecida em 2024, então essa é a terceira vez. E digo assim que a gente vai sempre mudando, aprendendo e refazendo. Aí eu vou comentar aqui, eu já estou entrando no currículo, mas eu vou voltar um pouco para as “tretas” para se criar esses componentes curriculares.

O que aconteceu quando os professores deram as preferências pelas aulas que queriam dar? Nenhum docente da área técnica de redes queria lecionar informática e sociedade. Nenhum docente da área de automação industrial também se disponibilizou para dar a disciplina “cidadania, sustentabilidade e trabalho”. Então esse é o primeiro desafio de uma articulação curricular. O desafio de você lecionar com outra pessoa, de você montar o horário com outra pessoa. Então pode parecer que foi bonito aqui no documento, mas não, não foi. Então, assim, como é que se deu esse desenho lá em Boituva?

A disciplina no curso de automação acabou sendo lecionada por um docente substituto da área técnica. Essa docente prestou concurso no IF, entrou no Instituto Federal, entrou em Boituva, foi chamada pelo concurso e ela continua lecionando nesse curso e no curso de redes que não havia, não tinha havido o interesse em lecionar foi o momento em que chegou um novo docente da área técnica. Então ele já chegou com estas aulas atribuídas para ele. Então esse docente inclusive é o docente que continua. A gente continua trabalhando esse componente, mas já tem aí

o primeiro desafio. E aí a gente entender, talvez não só isso, da maioria dos cursos terem quatro aulas, mas que é também um desafio. Hoje eu vou compartilhar aqui minha experiência com essa disciplina é uma experiência muito positiva. Isso tem a ver com as pessoas envolvidas, tem a ver com a forma como nós temos feito, tem a ver com o fato de ser os mesmos docentes nesses 3 anos e de nós pensarmos juntos a disciplina e nos acostumarmos, e os próprios estudantes se acostumarem a terem dois docentes em sala de aula.

Eu, pelo menos, estou achando essa experiência interessante, boa, produtiva para os estudantes, mas no geral não é muito fácil. Por exemplo, esse docente que leciona comigo, que é um grande parceiro, que inclusive a gente está escrevendo, está indo para congressos, levar essa nossa experiência, a nossa etapa agora é arrumar o tempo para escrever um artigo. A gente já tem uma coleta de coisas, mas é o tempo que não está deixando, mas esse docente é de outro estado, então ele está passando pelo probatório, possivelmente está na fila de redistribuição.

Então eu não sei como vai ser a próxima etapa desta disciplina, pensando que a gente reformula cursos também para pensar no projeto que a gente quer. Para pensar no campus, na sociedade. Por isso que a CEIC tem nos chamado para ouvir, para saber como tem sido essa experiência e não só ouvir os sociólogos. Ouvir os professores de matemática sobre como isso está sendo feito, que eu acho que é algo importante também para se fazer. Ouvir os professores de inglês, né, para saber como é que está sendo feita essa articulação.

Mas aí foi só um parêntese e falar um pouco sobre como a gente organizou, sobre os conteúdos para discutir nessa disciplina. Num primeiro momento, a parte de tecnologia e sociedade, falar de pesquisa, de inovação, das mudanças, né, da indústria 4.0, da inteligência artificial, de como isso tem se transformado. Num segundo eixo a gente pega ali um conteúdo que era do primeiro ano, que era o mundo do trabalho, e traz para cá, né, nesse ponto da tecnologia, tecnologias, uberização, precarização, depois entender a discussão em cultura e diversidade e inserir os temas de política, poder, democracia, direitos humanos. Então, eu fiz aqui uma espécie de resumo de como ficou na nossa matriz, né, a organização do conteúdo, e os temas principais, né, assim, os temas que são mais centrais, que a gente foca na disciplina, né, que que a gente começa, né,

A gente sempre se separa assim, tem dias que o André leciona. Ele fala, mas a gente sempre dá uma aula em conjunto. Então começa com história da comunicação.

Pensando um pouco na parte de redes, depois a gente discute algoritmos, inteligência artificial, discute também a questão e aí muitas questões envolvem aí linguagem, programação, cultura, cultura e sociedade, a questão dos adoecimentos. A disciplina tem também proporcionado um espaço para gente falar de muitos processos contemporâneos que às vezes não dava tempo de falar nas ciências sociais, mesmo na sociologia, a uberização do trabalho, tecnologia e cotidiano.

Ano passado a gente fez essa discussão sobre os celulares porque agora eles são proibidos na sala de aula, questões de segurança, ética. Então, as temáticas ficaram mais ou menos por conta disso. O que a gente tem se debruçado agora que é uma coisa que nós temos feito, como é que isso tem sido feito, como é que o componente tem acontecido, pensado o currículo, como é que está sendo de verdade na prática, como é que a gente está fazendo.

Nesse momento, a gente está fazendo uma juntada, porque aqui tem coisas de 2023, de 2024, tem coisas que a gente já vai mudar em 2026, o que a gente tem optado. Por exemplo, nesse componente a gente tem fugido de provas tradicionais. A gente tem aproveitado que parte do componente é feito em laboratório para que o estudante pesquise, considerando a realidade de um estudante do ensino médio integrado que tem 17, 18 aulas. Então são dois docentes, aliás, a gente até brinca, né, que a aplicação de uma prova ficou ruim pro estudante porque agora tem dois em sala, mas é uma opção que nós preferimos não fazer tantas provas tradicionais para também aproveitar a novidade do componente e o que a gente pode explorar colocando os estudantes em prática para eles pensarem, para eles trazerem aplicativos, para eles nos trazerem também as coisas que eles têm feito para eles nos assustarem também, pois a gente se assusta bastante quando eles trazem o universo ali que muitas vezes, de toda essa discussão que a gente tá vivendo, do uso da tecnologia, de *Discord*, de grupos e de como esses processos de socialização, então a gente tem utilizado algumas coisas que t dado certo, né, usando alguns podcast, trechos bem curtos, porque os estudantes não aguentam ouvir *podcast*. A gente trabalhou com trechos também de entrevistas do Roda Viva. Esse ano entra a entrevista do Felca que ele acabou de fazer no Roda Viva, mas o ano passado a gente trabalhou com alguns trechos do vídeo, trabalhamos também com aquela série de animação, de tecnologia da *Netflix*, a *Love that and Robots*. Trabalhamos também chamando alguns estudantes que apresentaram TCC's, que envolviam, porque os TCC's no curso de redes, eles têm que envolver a área de formação geral e área técnica. A gente também

chama alguns estudantes egressos que apresentaram TCC's. Trabalhamos com alguns documentários e principalmente com debates.

Aí eu acho que teve algo que eu coloquei aqui que foi uma experiência do ano passado muito interessante. A gente fez um tribunal com eles. Simulamos um tribunal sobre a *uberização* do trabalho e foi incrível, assim, foi um trabalho muito legal que a gente fez, que um grupo tinha que defender e outro grupo tinha que fazer a crítica e um grupo ia julgar sem os professores se metendo.

Então eles fizeram as pesquisas, aí depois a gente falou só depois da apresentação, deixou eles fazerem. Houve um envolvimento muito legal. Nós fomos convidados para apresentar esse trabalho para as outras turmas, para a escola. Esse ano a gente já está pensando em não fazer somente dentro da disciplina, mas convidar outros docentes também para auxiliar.

Então, um pouco dessa memória da disciplina, assim, a gente está nessa etapa, né, a gente quer escrever sobre isso, né, sobre o que está acontecendo para além de tudo que eu contei aqui para vocês. Até apresentei esse trabalho no ano passado no ENESEB amigos de sociologia falar: "Mas essa disciplina tem muito sociologia, parece que é você que está dominando aí o rolê." E aí eu fui explicando como é que a gente organiza. Os trabalhos, por exemplo, eles precisam sempre trabalhar com a parte de programação, dizer dos aplicativos que eles estão falando. A gente sempre vai focando nos trabalhos que eles façam esse trabalho, não só o trabalho mais sociológico de análise.

Mas eu queria voltar ao GT da Abecs para falar de alguns trabalhos que eu considero que são interessantes e que também vão dialogar com esses desafios aqui, que não acredito sejam desafios só do Instituto Federal de São Paulo, são desafios que a gente vai encontrar em outros lugares nas redes. Voltando aqui para o GT de trabalhos que foram apresentados nesse GT da Abecs. Nesse novo encontro não vai ter mais esse GT, houve uma mudança, dessa vez as pessoas propuseram, então vão ter 10 GTS. Vai ser esse ano (2026) em Brasília. Eu pretendo ir. Vou levar esse trabalho, essa parte de transposição. Eu quero ver se dessa vez o André consegue ir comigo, porque a maioria dos trabalhos eu acabei apresentando. A nossa meta esse ano é publicar um artigo sobre essa disciplina sobre os trabalhos que a gente tem feito, mas houve trabalhos muitíssimo interessantes.

Eu vou aqui nomear os colegas, mas aí quem quiser acessar os resumos, vocês vão conhecer, vão saber, conseguir os contatos. Então, de Santa Catarina, a gente teve

um trabalho muito interessante de da Andresa Alves, até eu acabei depois indo fazer uma discussão lá no IF de Santa Catarina sobre a articulação. Ela trouxe um estudo, né, que ela fez no mestrado profissional sobre o ensino de sociologia do IF de Santa Catarina. Então ela traz um levantamento bastante interessante, traz também os desafios de mostrar, por exemplo, em alguns campi que existem disparidades de número de professores, de como é feita essa organização, inclusive de Santa Catarina tem o trabalho dela, que já está à disposição para consulta.

Tem também o trabalho do professor Rodrigo Lima que vai fazer um comparativo da sociologia no estado de Santa Catarina. Ele estuda os institutos federais, as escolas técnicas e ele estuda o currículo de sociologia no estado de Santa Catarina. Um trabalho bastante interessante assim para gente pensar. É também o doutorado que o Rodrigo estava fazendo no momento que a gente se encontrou, ele estava terminando o doutorado, agora ele já voltou para sala de aula. Então o Rodrigo já está atuando.

Também teve um trabalho muito interessante do IF de Brasília com o professor Diego Sodré, e o Diego Sodré aí o trabalho dele dialoga com o que eu apresentei, que foi um pouco desse trabalho, não tão completo como eu apresentei aqui. Eu apresentei mais o trabalho da CEIC que o currículo, porque naquele momento eu também não tinha como falar de como foi a disciplina, porque ela estava acontecendo. E o Diego Sodré foi falar para gente como foi esse processo de reformular os currículos em Brasília. E aí o que ele traz são os nossos desafios aqui: redução das aulas de sociologia, a disciplina desaparecendo, a área técnica dando pouca a importância para as ciências humanas, um cenário de redução de aulas em que os profissionais se vêm por conta das questões de quantos docentes tem, qual é a quantidade de aulas, que é bastante interessante. Aliás, tinham colegas do Rio de Janeiro nesse GT debatendo também, mas eu me lembro muito de um, se eu não me engano, foi um ENSOC que eu participei que eu fiquei muito chocada quando um professor me falou que ele dava 21 aulas no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Eu falei: "Mas como assim, né? 21 aulas, você não faz pesquisa não, só tem eu. Eu tenho que assumir todas as aulas." Eu falei: "Mas o que acontece?" "Ah, só tem um profissional".

E é isso que acontece. Porque eu não disse isso na minha apresentação, mas eu não trabalho somente no ensino médio integrado no campus que eu atuo. Nós temos disciplinas de ciências humanas no curso de engenharia da produção, nós temos curso de a nossa área, né, não só sociologia, mas as ciências humanas trabalham no

curso de pedagogia. Nós temos um curso técnico em processos gerenciais que tem uma disciplina que é “organização e sociedade”, ou seja, tem muitas aulas, embora o nosso campus tenha um problema: a única área que tem dois professores é sociologia. História só tem um, geografia só tem um e filosofia só tem um. Consequentemente, é sociologia que assume as disciplinas na engenharia, na pedagogia. Aliás, eu estou saindo de uma função de coordenação de curso no curso de pedagogia, porque nós somos as únicas servidoras que, por sermos duas, nós podemos ser coordenadoras, nós podemos tentar outras coisas na instituição, que é uma outra discussão que a gente precisa fazer, não é nesse fórum, mas campus que tem só um professor de cada área, você não permite que esse professor tire a sua licença capacitação, porque não vai ter uma pessoa para substituir ali por três meses, por exemplo. Você impede esse docente de participar de gestão. Esse docente vai basicamente dar aulas. E é um cenário que a gente encontra em muitos lugares. Mas esse do Rio, eu me lembrei aqui de uma discussão que eu achei um absurdo.

Mas assim, a Dani já apresentou aí tem professor de história dando filosofia de sociologia, tem campi com três professores que eu também fiquei curiosa por saber disso. E a minha situação que é de ter dois professores, não é a realidade do IF São Paulo. A realidade é um docente para fazer tudo. Ou seja, esse docente é praticamente um aulista e se ele lutar bastante, ele faz pesquisa, ele faz extensão e aí vai depender muito de como é que ele trabalha, porque isso é uma coisa que a gente tem sempre que discutir. Eu participei de CONCAM, de representações em colegiados. É algo que os campi precisam pensar. E como Danielle bem mostrou, as áreas que têm mais cursos acabam determinando como os campi, quem é que vai ser gestão.

Aí eu já estou falando também de um lugar de mulher que ocupa poucos lugares de gestão. As mulheres no IF estão em coordenações de curso, olhe lá, mas elas não estão em direções de campus. Muitos colegas nossos que estão na gestão são os nossos colegas homens também. Então tem esse desafio. Em Boituva, nós somos duas mulheres hoje em sociologia.

Da mesma forma, o professor Lucas Tibo, do IF do Mato Grosso, também trouxe isso no trabalho dele. Mostrou os desafios de reformular um curso, de como as ciências humanas ficam para um segundo momento e como foi difícil reformular os cursos no campus onde ele trabalha sendo o único docente lá. Então ele falou: "As ciências humanas são desvalorizadas, a área técnica tem muito mais valorização. Ele trabalha

num campus que é agrícola. No fim houve muito diálogo entre os trabalhos. GT's geralmente são muito ricos. Mesmo que os trabalhos sejam diferentes. E aqui a gente teve trabalhos também, não todos falaram sobre o currículo, mas vários trouxeram esta questão e esse problema das ciências humanas num lugar secundário.

O trabalho do Lucas dialogou muito com o trabalho que eu levei, que dialogou muito com o trabalho do Diego do IF de Brasília. A professora que estava comigo, a Lívia, trouxe um trabalho também aí falando das coisas legais, dos pontos positivos, porque eu estou trazendo essa articulação como uma coisa positiva, não como uma ingenuidade. Porque eu sei, por exemplo, que se o André sair e for para Minas Gerais - que ele é de Minas - se redistribuir, vai recomeçar uma nova história. Da mesma forma que eu também posso mudar de campus. Eu não trabalho hoje num campus que é próximo da minha casa. Eu tenho também a intenção de ir para próximo da minha casa. E tem essas particularidades que a gente também sempre se pensa no currículo, mas às vezes eu acho que no IF a gente trabalha também pensando: "ah, só tem um professor, mas sociologia tem dois."

Então o que acontece? Nós somos duas no nosso campus, mas a gente tem uma carga horária significativa. Então, por exemplo, eu disse para vocês que eu acabei de sair de um cargo de coordenação com muitas aulas. Eu fui uma coordenadora que tive muitas aulas. Minha colega me auxiliou muito, assim, assumiu algumas turmas para que eu pudesse ser coordenadora, mas eu não pude coordenar como a legislação diz, que é ter de uma a oito aulas. Não, isso não aconteceu. Eu coordenei com mais aulas que isso.

Então, foi um desafio também pensar nisso. A Lívia traz nesse GT também um trabalho muito interessante de integração curricular. Ela trabalha num campus que tinha a disciplina sociologia do trabalho e traz uma experiência muito interessante de trabalhar a sociologia do trabalho em cursos de alimentos. Ela trouxe uma experiência bastante exitosa. Outro trabalho também o do IF de Minas Gerais, o maior IF do país, um monte de professor que dá sociologia não é professor de sociologia. A Cíntia quando ela traz esse trabalho do IF, ela vai falar também dos desafios pelos quais a área passa com docentes. Não que seja um problema. Eu prefiro que seja um historiador ou um filósofo lecionando sociologia do que situações que eu já vi em outros lugares. Não no IF. Mas, por exemplo, profissional de biologia dando sociologia, como se assim qualquer pessoa pudesse assumir. Ou o que está acontecendo aqui no estado de São Paulo que vocês devem estar acompanhando que é bizarro. O que

o Tarciso está fazendo aqui é uma destruição não só da sociologia, mas de qualquer tipo de ensino que possa existir, porque os docentes estão literalmente dando aula de qualquer coisa, menos daquilo que eles estão preparados para fazer.

Sintia traz no trabalho dela aqueles meandros que a gente não vê nos documentos que é como é que o IF-MG se organiza para distribuir aula de sociologia. Então, ela trouxe muitos problemas que vão ser problemas que a gente dialoga.

O GT trouxe, por exemplo, um guarda municipal no nosso GT apresentar um trabalho de Minas que ele gostaria que os professores do IF de Minas dessem informação em direitos humanos para a Guarda Municipal, dada a preocupação dele com a maneira como se ensina direitos humanos para a Guarda Municipal. Então, foi muitíssimo interessante porque aí choca com a Cíntia dizendo que não tem professor de sociologia o suficiente. Quem dirá, por exemplo, para oferecer um curso para as guardas municipais. A gente também precisa pensar nisso. O Instituto Federal não trabalha só para dentro do Instituto Federal. Como é que a gente consegue contribuir com mais docentes? O ideal seria que todos os campos tivessem dois professores, porque se você não lota esse professor com aula, ele pode não só assumir gestão, mas ele pode fazer cursos para a comunidade, dar formação.

Nós temos um curso de pedagogia. O grupo é pequeno. A gente não consegue dar formação para cidade, dar cursos livres, oferecer cursos, porque tudo isso está no escopo do nosso trabalho. E aí, enfim, teve outros trabalhos muitíssimo interessantes, como de algumas alunas falando também da sobrecarga de estudar no IF, né, estudantes dizendo: "Olha, é muito difícil estudar no IF porque às vezes não se pensa na quantidade de coisas que a gente tem para fazer. Então, foram estudantes do CEFET de Minas falar como eles sofrem para estudar no Instituto Federal porque tem muitas aulas, tem muitas disciplinas. E aí eu vou fazer só uma ligação com a nossa proposta da disciplina porque eu conversei muito com o André e falei: "Olha, a nossa disciplina é integrada, é uma coisa nova, vamos tentar fazer uma coisa diferente também para não sobrecarregar o nosso estudante ou vamos tentar fazer todos os nossos trabalhos aqui em sala de aula usando os nossos laboratórios?"

Enfim, são algumas questões. Acho que eu não trouxe todas, mas eu nomeei as pessoas que eu gostaria para gente pensar nessa questão do currículo. Fica como sugestão para gente pensar. É um pouco isso que eu queria trazer para a gente pensar nesse debate aqui. Deixo o material à disposição e também fico à disposição para a gente debater. Agradeço bastante o espaço. Mais uma vez parabênzinhos porque

é um espaço muito rico para gente pensar e continuar discutindo não só a sociologia, mas também os modelos de educação que nós defendemos. Muito obrigada.

Carlos Eduardo: Nós agradecemos muito, professora Agnes! Depois da sua exposição, eu entendo porque a professora Tatiana naquele início já sinalizava a importância da sua fala. Realmente você trouxe essa questão aí da nossa relação com aula e pesquisa. Aqui no GECISME a gente tem uma defesa dentro do Colégio Pedro II de que não somos “auleiros”, de que somos pesquisadores, e você trouxe essa expressão dos “aulistas”. E não somos “aulistas” também, né? A gente tem que ter tempo para pesquisa, para extensão, que é o que a gente está fazendo hoje aqui nessa manhã. Excelente a sua fala!

Eu passo agora a palavra às professoras Gabriela Montez e Tatiana de Oliveira para nossa primeira rodada no debate. Elas colocam à vontade as questões que desejarem, eu vou deixar que elas se dividam como preferirem e aí as palestrantes, Danielle e Agnes voltam para responder às questões colocadas pelas debatedoras e após essa primeira rodada eu e Bruno podemos fazer brevíssimas considerações, mais o Bruno até do que eu. Vou ficar mais aqui na mediação. E aí a gente conclui a nossa mesa. Obrigado!

Gabriela Montez: Primeiro quero agradecer mais uma vez. Eu vou tentar então me concentrar em duas coisas basicamente. Então, quero agradecer muito à Danielle e à Agnes, foi riquíssimo. Vou tentar me concentrar em duas coisas. A primeira é justamente nessa experiência de articulação e integração curricular. Depois sobre a questão da carga horária e falar de alguns matizes desse aspecto. Ouvindo vocês falando, me deu vontade de dizer assim: "Vamos fazer uma segunda conversa sobre a história da sociologia especificamente dentro do Instituto Federal de São Paulo? Porque estou aqui, mas eu sou nova aqui.

Eu cheguei aqui em 2019, mas na verdade em 2021 quando a gente foi saindo da pandemia e eu fui conhecer os meus colegas. Porque eu chego aqui em São Paulo em novembro de 2019. Fiquei dois anos no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, depois eu fiquei dois anos no Instituto Federal do Paraná e depois eu vim para cá. Então eu chego aqui em 2019, começa a pandemia e eu conheci então a Tatiana, os

demais professores do campus, naquele espacinho que a gente teve ali no final de 2019 e depois eu fiquei isolada.

Então eu não tive como conhecer direito e me articular. Então ouvindo assim vocês falando, eu fico pensando qual é a nossa história. Essas questões todas que vocês colocam, uma delas que me preocupa muito, por exemplo, talvez seja a de um certo enclausuramento dos professores das humanidades, inclusive na sala de aula, a dificuldade de poder ir para outras atividades possíveis no nosso plano individual de trabalho por conta da quantidade de aulas e tal.

Então eu fico pensando no processo histórico aqui no Instituto Federal de São Paulo de quando a gente começa a se fortalecer até agora. Quais as variações que a gente enxerga nisso e quais são os elementos que impactam nessa variação. Então, eu penso nas mudanças políticas da reitoria, enfim, nas resoluções novas que saem e a nossa situação específica ao longo da história, melhora ou piora? Eu fico pensando a médio e longo prazo. E fiquei muito interessada agora em tentar colocar em perspectiva todos esses dados que vocês trouxeram sobre a carga horária, sobre a divisão do trabalho, sobre o nosso enclausuramento em sala de aula, enfim. Então, eu estou agora com esse foco. Preciso entender como que a gente na história do Instituto vem se articulando.

Então eu já deixo de cara essa provocação. E na nossa história institucional no IFSP? Diante de tudo isso que vocês estão mostrando, a nossa situação enquanto servidor público? A nossa situação enquanto profissional, a nossa situação de trabalho, efetivamente ela tem melhorado? Tem piorado? O que que vocês observam diante disso? Então essa é uma pergunta mais geral para as duas.

Acho que é legal localizar isso para Carlos, Mosca, Bruno. Eu acho que é muito interessante localizar que essas falas estão vindo num cenário de angústia muito grande por conta das mudanças curriculares recentes que cada instituto fez ao seu modo. Então eu acho que o nosso *modus operandis*, assim, a forma como a gente fez as mudanças, e eu não tenho condições de dizer como isso se desenrolou no Pedro II. E aí eu compartilho com a Tati, a Tati sempre está trazendo isso, a vontade de saber como está sendo aí também, Carlos. Então a Tati, desde o princípio, ela fala de

a gente poder ter uma perspectiva um pouco comparativa, ouvir vocês também, porque acho que a gente tem essa curiosidade, como que está sendo aí esses processos de mudança curriculares e tudo mais, o impacto da BNCC, necessidade de diminuir carga horária que chegou aqui.

Então, essas falas elas estão muito localizadas nesse cenário de angústia dos novos PPCs que nós tivemos que produzir. Dentro do cenário dessas angústias eu vou fazer uma escolha de focar em uma coisa só por conta do tempo. Acho que a gente nesse período todo, a gente talvez esteja muito preocupada em como não perder o espaço. Acho que se desdobra em duas situações. Como não perder espaço no currículo e garantir conteúdo, mas também como não perder espaço de carga horária e garantir o nosso lugar enquanto servidor público, enquanto professor, enquanto docente BTT, 40 horas, o que seja, tendo carga horária. Então, tem uma questão de do plano político, ideológico, nacional e das transformações que a gente tem acompanhado que a gente viu como elas se deram na Argentina. A gente tem o medo o tempo todo que elas se deem também no serviço público nacional. E eu acho que a gente tem essa preocupação também no ponto de vista da sociologia, mas acredito também que da filosofia, das artes, de o que que acontece com a gente no cenário de mais diminuição de carga horária, o que que acontece, inclusive, com a nossa segurança de trabalho. Então, eu acho que a luta na reformulação do PPC, ela tem esse aspecto curricular e ela tem esse aspecto que eu diria muito carregado de medo. Então, acho que essas duas coisas estavam aparecendo nas nossas conversas e acho que elas precisam estar ali sendo vistas.

Como que vocês observaram essa questão da luta por um espaço no currículo, mas também da luta por uma garantia de eu vou ter aula? Eu não vou chegar num ponto que eu vou ter tão pouca aula que se sabe lá o que pode acontecer com a minha segurança de trabalho. Então esse aspecto eu também queria trazer, da gente, além disso, professor de sociologia lutando por currículo, mas a gente como servidor público lutando por segurança de trabalho. Então, queria que vocês comentassem um pouco como vocês perceberam isso em vocês, nos campi que vocês estavam trabalhando, na reitoria, e por aí vai.

E aí eu queria aproveitar para dizer que é muito curioso como que o Carlos começou a fala dele antes de acho que começar a gravação, inclusive falando sobre como é interessante a gente diminuir o foco analítico. A gente ir um pouco menos das estruturas e olhar um pouco para memória, para as narrativas. E aí eu diria de ir para o chão, aquela coisa do chão de fábrica e para o chão da escola. Fico pensando que no meu *campus* e da Tatiana, em particular, teve uma coisa que me pareceu muito criativa, mas para o lado negativo e muito imprevista. Não é bem essa palavra que eu quero, mas enfim, uma coisa muito peculiar, que foi como que as disciplinas do núcleo comum envolvendo geografia, física, química, sociologia, artes e tudo mais, como que essas disciplinas que não são da área técnica, que são núcleo comum, elas também foram, na verdade, um campo de manobra para solucionar outras questões que não só as questões de cunho curricular, reformulação do PPC, diminuição de carga horária, mas também questões de muito orçamentário e estrutural.

Então, eu não sei se vai fazer algum sentido para os outros campi, mas, por exemplo, a gente tem um problema aqui que não temos oferta de almoço. A gente tem uma dificuldade muito grande com transporte. A gente está num lugar da cidade muito afastado. A gente tem uma luta com a prefeitura o tempo todo por transporte. A gente tem questões estruturais muito claras e que envolvem questões orçamentárias que nos impedem de oferecer alimentação para os alunos. No Pedro II eu sei que tem. O nosso currículo era um currículo que os alunos estavam aqui por tempo integral, eles ficavam o dia todo e a gente tinha uma necessidade de solucionar esse problema. Não dá para os alunos ficarem aqui o dia todo porque não tem comida e porque depois não vai ter ônibus. Os alunos moram numa outra cidade, levam 2 horas para chegar em casa, então a gente não tem estrutura de deslocamento.

Pensando num problema que ele não é propriamente curricular, ele é um problema orçamentário, mas que quando esse problema orçamentário vai ser discutido, ele estoura no currículo e o currículo então se submete ao campo do econômico para solucionar essa questão orçamentária. Dentro dessa disputa toda eu queria ter tempo para a gente discutir melhor. Acontece que no nosso campus, meu e da Tatiana, física, química, sociologia, filosofia, arte, educação física, tudo perde um ano. Tudo perde um ano para garantir que os terceiros anos não tenham que estar aqui de tarde.

Então a gente não tem que oferecer alimentação para eles de tarde, né? Então a gente diminui a pressão social que já saiu em jornal e por aí vai em torno de não tem comida na escola. Então, uma pressão que vem apertando a reitoria, vem apertando o campus e a gente soluciona tirando o integral do terceiro ano, tirando parte do integral do segundo e deixando o primeiro ano com mais aulas de tarde. A gente consegue também usar o currículo para solucionar ou pelo menos mitigar uma questão orçamentária que gera um impacto social no nosso *status* do *campus* como uma escola que tem um problema. Ela não oferta alimentação. Então eu também fiquei pensando nessa articulação entre orçamento, currículo e onde que a gente se coloca nisso aí, né?

Então, quem tiver assistindo, quem está no Pedro II e em outros institutos, quando a gente perde espaço, a reitoria oferece pra gente então a possibilidade de garantir um pouco de espaço com as disciplinas articuladoras interdisciplinares, né? Então, a gente tem que diminuir a carga horária, mas a gente pode ofertar disciplina articuladora. Articuladora quer dizer pegar uma coisa do núcleo comum e pegar uma coisa do núcleo técnico e aí você articular as duas.

Então, por exemplo, no caso da sociologia, aqui a gente criou o mundo do trabalho empreendedorismo, que é uma disciplina que vai juntar a discussão de sociologia com uma discussão de empreendedorismo. Aí eu quero que vocês tentem imaginar na prática como que isso se desenrola com professores da área técnica, vindos da área da administração e que discutem a ideia de empreendedorismo com uma perspectiva ideológica bastante diferente da minha e da Tati, né? E aí quando a gente vai e bota sociologia junto, então vocês, eu gostaria de fazer relatos, mas não vou fazer, mas aí vocês podem imaginar as dificuldades de articular isso?

E tem as disciplinas interdisciplinares que a gente pega aquelas do núcleo comum que perderam espaço em um ano e junta. Então a gente tem, sei lá, matéria e energia que vai juntar química e física e tal, biologia. E a gente tem, no caso das humanidades, a gente garantiu no terceiro ano uma disciplina chamada “tempo presente”. A Tati lecionou, eu também. Então ela uma disciplina que no nosso caso ela consegue articular todos das ciências humanas. É impossível porque são dois professores. Então não tem como ser um professor de história, um de sociologia, um de geografia.

Não tem como. Então a Tati ficou um tempo com um professor de história e um tempo com um professor de geografia. E isso é bom, tem prós, tem contras.

Mas eu queria que vocês também pensassem nisso. E aí, levando os um analítico para um espaço ainda mais chão de escola, eu queria falar dos alunos. Aqui no Instituto Federal de São Paulo a gente tem todo o nosso ensino integrado. Então ele é médio com técnico. No Pedro II a gente ainda tem um médio puro. Não é tudo técnico. E aí tem uma questão que eu acho que é interessante saber e ouvir os alunos sobre isso e essas angústias deles.

Os alunos que estão aqui no campus, eles estão vindo pelo ensino médio. Nas pesquisas que nós fizemos com eles, eles vêm em busca de um bom ensino médio para poder fazer vestibular e apanham ali tendo de passar pela área técnica. Alguns com muita dificuldade, outros não, mas eles focam muito na questão do vestibular. No meu campus e da Tatiana, a gente teve no ano passado 80% de aprovação em Fuvest, Unicamp. A gente tem um histórico que aprova muito em vestibular. É a nossa missão institucional? Não, não o é. Mas os alunos vêm com esse desejo.

E como que eles reagiram quando da diminuição do núcleo comum na grade curricular? Muito mal. Então, todos os dias eu encontro alunos nos corredores pedindo: "Pelo amor de Deus, a gente precisa de aula de sociologia no terceiro ano, pelo amor de Deus, façam um cursinho para vestibular de humanidades e da área das ciências da natureza para que a gente possa conseguir fazer as provas. Então tem muito esse lugar dos alunos, da angústia deles diante dessas questões. Então veja que a mudança de PPC envolve aluno, carga horária, questões orçamentárias, pressões políticas, tudo isso ao mesmo tempo e misturado.

Por último, só comentar que a questão da carga horária me pegou também. Acho que a carga horária no Instituto Federal de São Paulo, a Danielle falou da média de 12 aulas. Quando eu estava no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, eu dei 24 aulas e quando eu estava no Instituto Federal do Paraná dei 21 aulas. Eu nunca tive uma carga horária tão boa quanto eu tenho no IFSP. E mesmo assim eu percebo no IFSP uma dificuldade da gente se colocar na pesquisa, extensão e por aí vai. Gente, eu vou

encerrar aqui para não me alongar muito, mas eu queria parabenizá-las e dizer que a gente precisa de mais encontros como esses.

Muito obrigada!

Tatiana de Oliveira: Gabi. Obrigada pela sua exposição, porque na verdade eu estava aqui pensando e eu acho que eu não vou conseguir muito além do que você foi, porque você acabou abarcando assim grande parte daquilo que também povoou minha cabeça ao longo das exposições da Dani e da Agnes.

Também quero muito agradecer a vocês por terem sido tão criteriosas, por terem organizado os dados qualitativos, quantitativos, numa dimensão que eu acredito inclusive que não são todos do Instituto Federal que tenham essa dimensão que vocês duas foram capazes de organizar.

A contribuição aqui não foi com o Colégio Pedro II. Foi para com a gente mesmo. Eu vou fazer a minha fala já aproveitando essa base bem sustentada que a Gabriela desenhou para ir também em duas direções, por vocês estarem em espaços distintos, mas que se complementam muito e que ajudam talvez nessa nossa reflexão do ponto de vista do que significa a presença da sociologia no currículo do ensino médio e sobretudo do ensino profissional num ambiente que é o ambiente do próprio Instituto Federal, que no campo da rede federal, o de São Paulo tem as suas particularidades.

O primeiro elemento que eu queria trazer, e nesse sentido dialogar bastante com a Daniela, eu estou com a Dani num processo de cooperação com a Diretoria de Educação Básica e a gente está nessa tarefa, nesse desafio de seguir construindo ferramentas, não só para entender o que é o nosso currículo hoje ou as nossas possibilidades de currículo após o currículo de referência, mas também para construir outras ferramentas indutoras que possibilitem com que esse currículo de fato atenda ao que ele mesmo se propôs. Porque também tem uma discussão sobre isso. Uma coisa é o currículo no seu formato proposto, aprovado, institucionalizado. A outra coisa é pensar esse currículo em ação, quando ele acontece no campo das relações sociais, portanto, no campo das relações políticas que vão se instituindo e com toda essa dimensão de cenário que a Gabriela acabou de colocar.

Pensando nesse campo, eu queria colocar para a Danielle a possibilidade de ela falar um pouquinho mais diante desse cenário que ela traçou, frente a esse conjunto de dados que ela nos trouxe, o quanto seria importante também a gente olhar num segundo movimento para essas disciplinas articuladoras. E o quanto seria importante também a gente talvez instituir uma camada para compreender que qualidade é essa que vem se constituindo no interior dessas disciplinas articuladoras para nos dar inclusive um vetor ou alguns indicadores para gente entender como é que se resultou a composição do próprio currículo. Porque a partir da fala da Agnes fica claro algo que a gente já acompanhou na formulação do currículo de referência.

De fato, o currículo continua sendo um campo de constituição de tensões e disputas. Isso sempre, na história da educação brasileira. E aqui se repetiu. A gente construir a história a partir das ferramentas de pesquisa que a gente está discutindo na diretoria e queria ouvir a sua opinião, como que você olha isso na trajetória do IF. A importância de você seguir construindo ferramentas de pesquisa que permita perceber como é que essa tensão de fato se constituiu na formulação, mas como ela passa depois a se constituir em termos de realidade social concreta educacional, e a gente ter esses elementos, inclusive para criar outras políticas indutoras das reformulações futuras. Então esse seria um primeiro elemento que me parece muito importante. E a partir da base que você traz, me parece que salta aí uma outra dimensão que é bem importante que a gente ocupe.

E o segundo elemento que eu queria trazer tem a ver com esse campo que Agnes traz e Gabriela reforça, que é perceber que talvez a sociologia realmente seja uma disciplina extremamente interessante para o currículo da educação básica em muitos sentidos, porque ela por si só é multianalítica. A sociologia acaba sendo quase que um elemento coringa. Uma carta coringa. Ela pode estar em todas as dimensões, mas ao mesmo tempo isso é muito perigoso. Isso é muito perigoso também em muitas dimensões. Ela é perigosa do ponto de vista político, mas ela também é perigosa porque isso causa uma sobrecarga de trabalho, por exemplo. Então ela é perigosa em muitos sentidos, mas a sociologia também é super importante porque ela carrega essa marca de ser um espaço agregador, mobilizador. Veja como é importante a lei de criação de 2008, porque ela é de fato um divisor de águas, que é quando, de fato, se cria a oportunidade de criar os integrados, de você aumentar o número de oferta desse

tipo de curso, dessa modalidade. E aí você pode, sim, criar uma força de trabalho de ensino médio, como por exemplo em São Paulo, que nos levou hoje para 63 professores de sociologia.

A minha pergunta é: isso tem um impacto? Isso tem um impacto e a gente já está vendo. Agora, a observação que eu faria é que tem duas coisas que são marca da história da sociologia antes mesmo dessas reformas que a gente assiste hoje, ou seja, desde sempre.

Eu remontaria à década de 70, talvez. Talvez olhar um pouco para a década de 80. Desde lá que essa categoria- chave que Agnes traz, que é a categoria da luta/tensão, associada, eu diria, a uma outra categoria que foi se constituindo e que se chama sobrevivência.

Minha pergunta então seria a seguinte, Agnes, para gente pensar o campo dessa construção. Porque é um campo em construção, em permanente construção. A articulação que também pode ser chamada de integração curricular, que também pode ser chamada de multidisciplinaridade e de uma série de coisas. Mas a gente está falando aí de um campo do conhecimento que articula as diferentes áreas e rompe com as barreiras. A articulação, a partir da sua exposição, fica clara que é um princípio pedagógico, como a Dani expôs super bem, mas ela também se tornou tática de sobrevivência. E eu diria tática mesmo, porque nunca foi da nossa estratégia ter que fazer esse tipo de luta. A gente quer fazer outras. A gente quer fazer exatamente essa, mas ela se torna tática de sobrevivência, exatamente porque a gente entende que a sobrevivência da sociologia sempre se deu assim e vai continuar se dando.

A pergunta que eu colocaria para gente refletir juntas é: - a formação da sociologia está voltada para a juventude, mas você deixa explícito que ela também está voltada para formação de professor. Quando você conta a sua experiência, e a gente teria muitas experiências para contar, é nítido o quanto estar numa disciplina articuladora como essa te colocou em processo de formação. Então, o potencial da sociologia é gigante. A pergunta que eu farei é: - como você olha hoje para a continuidade desse processo de aperfeiçoamento do que se constituiu a partir das novas reformulações, pensando nessas duas dimensões, a formação da juventude e pensando também no

potencial da formação docente. E aí não vou abordar aqui as questões de configuração do trabalho, porque a Gabriela colocou super bem para gente, também não vou fazer essa discussão num plano que não é aquele que a gente reconhece, o das condições de trabalho. Então você também pode considerar isso, mas também para gente olhar para esse potencial que se abre e como você vê as lutas e disputas continuando no próximo período para gente também mapear um pouco para quem está na diretoria. Eu acho que é importante esse mapeamento. Não sei se eu fui consegui estabelecer a questão. Muito obrigada mais uma vez.

Carlos Eduardo: Agradeço a excelente participação das professoras Gabriela e Tatiana com as considerações para o debate que fizeram e passo a palavra na ordem das palestras que foram dadas à professora Daniele e depois à professora Agnes. E a gente pode convencionar aí de repente de 10 a 15 minutos para cada consideração final.

Danielle de Souza: Acho que eu precisaria de dois dias para falar com vocês sobre muita coisa que vocês levantaram. Tenho que falar primeiro sobre a Gabi. A Gabriela começa falando sobre a questão do medo que apareceu mesmo na elaboração dos currículos de referência, o medo de perder carga horária, de perder espaço. Tatiana trouxe currículo, o que é sempre uma disputa de modo geral. E no cenário que a gente fez, que tinha BNCC, reforma do ensino médio e que a gente sempre tem, que é a disputa, formação técnica, formação geral, então pensar e é a primeira vez que a gente fez esse exercício na instituição também. Então isso ficou muito evidente. Que havia isso. Isso que a Gabriela chamou de medo. Apesar do processo, na minha avaliação os currículos de referência foram um processo importantíssimo, um riquíssimo processo. O resultado disso a gente precisa olhar primeiro para esse período que está finalizando de implementação desses currículos e olhar também o que saiu de produto porque a impressão que eu tenho é que a gente teve como produto currículos muito bons, currículos bem mais ou menos e currículos bem ruins. Também currículos muito longos porque acho que havia um receio dos professores de perder espaço. Então, o que é que a gente faz? A gente põe um monte de coisas no currículo.

A gente tem um currículo de referência de algumas áreas que são extensas, que a gente não dá conta de tratar, de trazer para o currículo, nem que quisesse, nem que tivesse, sei lá, seis aulas por semana do componente. Não vou dizer qual que é o currículo. Mas acho que o processo foi importante, foi rico. Mas a gente precisa olhar agora os resultados, como é que isso aconteceu.

Sobre os componentes curriculares, eu tinha feito a escolha de não o trazer para minha apresentação porque eu queria mesmo dizer o lugar puro da sociologia, que é na aula de sociologia, como é que está esse quadro. Mas a gente fez. Eu comecei a fazer. Tati, eu tenho até um artigo que eu escrevi com a Michele, que é uma outra pedagoga que trabalha com a gente. É esse o lugar que eu estou um pouco também. Eu sou pedagoga, estou na reitoria desde que assumi o cargo e há muito tempo também estou na coordenação dos cursos técnicos integrados e EJA na instituição. A minha pesquisa de doutorado e toda produção que eu faço depois que estou na instituição, isso tem 12 anos, é sempre sobre o ensino médio integrado. Então é meu objeto de trabalho. É meu objeto de pesquisa e é onde eu faço também a minha militância na defesa do ensino médio integrado.

A gente já fez um artigo onde a gente fez um levantamento primeiro quantitativo. De onde aconteceu a articulação? Como foram feitas as articulações? Se vocês me permitirem, vou mostrar para vocês. Eu não trouxe na apresentação, mas eu vou mostrar, vou compartilhar rapidamente com vocês um quadro de como foi feito.

A gente levantou em todos os cursos como tinha sido feita a articulação, qual o componente da formação geral, fez articulação com o componente da formação profissional. O primeiro gráfico é um quadro geral. A gente vê que o componente que mais teve articulação foi matemática, seguido por sociologia. Matemática apareceu em 19.7% das articulações e Sociologia apareceu em 13.7% das articulações e Física em 15.3%. Depois olhei para o eixo que era o que a gente tem mais curso, o eixo de controle e processos industriais. Nesse eixo, a gente teve a Sociologia aparecendo em 11% das articulações e matemática em 25% das articulações.

O que a gente precisa fazer agora? Olhar para isso que a Agnes trouxe. Como é que se deu, como é que estão se dando essas articulações na prática? Nesse trabalho eu

olhei também para o plano de ensino desses componentes curriculares do eixo de controle e processos industriais e para outros que não consegui organizar. E o que é que a gente viu? Quais são as conclusões que a gente vem tirando?

Que as articulações se deram por, vou chamar aqui, forças maiores do que mesmo pensar estrategicamente, articulação curricular, integração curricular. Não que isso não tenha acontecido, mas o que resultou foi a impressão que precisamos garantir mais espaço. Como é que a gente faz para garantir espaço para os componentes curriculares que estão perdendo carga horária? Sociologia aparece nesse lugar. Mas por outro lado, porque Matemática é o componente curricular que mais se tem articulações e Física também? No caso da Física, porque é mais óbvio.

Então a Física está num lugar que é muito óbvio de se fazer articulação que é mais difícil do que fazer outras coisas. E a matemática, acho que tem a ver também por conta do número de professores de matemática que a gente tem no campus. Então você faz mais articulação com matemática porque tem mais professor. A minha hipótese, tá gente? Tem mais professor de matemática e então você tem mais possibilidades de fazer esse tipo de articulação. A gente precisa olhar esse levantamento quantitativo a gente já tem sido da maioria dos cursos, pelo menos. A gente precisa avançar nesse trabalho para pensar, para entender como é que isso se deu na prática.

Pensando em outras questões que vocês foram trazendo, a gente tem vivido um momento, de fato, que é um momento muito angustiante em vários aspectos. Agora acho que a gente vive muitas contradições. Eu estou na instituição, eu assumi meu cargo no final de 2014. Fui professora substituta no Instituto Federal de São Paulo. A minha formação inicial é Filosofia. Dei aula de filosofia e assumi o cargo de pedagoga na reitoria já em 2014. Em 2015, a gente tinha, acho que 26 unidades na instituição e a gente tinha só seis campi que tinham cursos integrados.

É a partir de 2015 que a gente vai ter uma expansão dos cursos integrados na instituição e que a gente passa a exigir que todas as unidades tenham cursos integrados. E é daí também que chegam os professores da formação geral e os professores da sociologia na instituição. Então, a gente chega com um pouco de

atraso. Inclusive, quando a maioria dos professores chegam nos cursos, eles já estão prontos, porque a gente primeiro teve que aprovar os cursos para depois contratar os professores.

Então a gente passou por todo esse processo que é contraditório, que é difícil, mas que é o processo que se constituiu e que hoje a gente tem um cenário que tem esses professores nessas condições que a gente viu, com esse cenário de ampliação da rede, mas com uma condição que a gente não tem dinheiro para alimentação, não tem dinheiro para fazer pesquisa, não tem dinheiro para fazer (...) a coisa do recurso, eu acho que a questão do recurso é uma das questões centrais que a gente enfrenta hoje. Porque acho que sem dinheiro a gente não faz quase nada na instituição.

E essa coisa que a gente tem muito discutido nos seminários, nos eventos que a gente tem participado em razão da defesa do ensino médio integrado, a coisa do orçamento e das emendas tem sido predatória para o instituto de modo geral, porque quem grita mais, leva mais. Muitos acabam não tendo acesso a esse recurso. Eu particularmente tenho ficado muito angustiada porque quando a Gabriela estava trazendo a questão, o caso específico de Jundiaí das escolhas que foram feitas, porque de fato teve tem uma pressão orçamentária, uma pressão curricular para que se para que se diminuísse o tamanho do curso, até porque por outro lado a gente tinha cursos muito grandes, curso com carga horária muito extensas, ofertadas em 3 anos.

Gente, é uma sobrecarga muito grande para os estudantes, fato. A gente fala: "Ah, tempo integral, mas é tempo integral de aula, não é a escola em tempo integral, naquela lógica de que, né, você vai possibilitar outras atividades, acesso à cultura, não é aula. Aula atrás de aula, então ninguém aguenta. E aí as escolhas que cada unidade **vai** fazer. Claro que essa escolha também está sempre pautada pela questão orçamentária. Elas também são escolhas. A Tati acho que já entendeu isso nesse pouco tempo que ela está com a gente na diretoria. Eu sou uma defensora do curso de 4 anos porque acho que não existe outra possibilidade de pensar a oferta do ensino médio integrado que não seja em 4 anos. Infelizmente, a gente ouviu isso esses dias na instituição, que quantidade de aula não é garantia, não é garantia de qualidade. Uma formação do jeito que a gente espera, do jeito que se desenha a concepção de

formação integrada com pouco, com uma carga horária reduzida, é impossível fazer, não dá para fazer. Então eu tenho essa defesa em particular.

Eu sei que muita gente não defende. Tem gente que tem argumentos: têm evasão! Não tem procura! Acho que a gente precisa de dados sobre isso e precisa estudar melhor. Um levantamento que fiz, eu sou muito dos dados, gente. Eu sou uma pessoa que quero, gosto de trabalhar com dados. Então, fiz um levantamento sobre a questão da procura do último processo seletivo dos cursos de 4 anos que a gente tem na instituição, curso de 4 anos e curso de 3 anos, hoje. A maioria é de 3 anos. A gente tem um número até bem significativo de cursos de 4 anos. Então, a procura pelos cursos de 4 anos não é menor do que a procura pelos cursos de 3 anos. Em alguns casos é até maior, por exemplo, no campus São Paulo, porque é um curso muito mais concorrido.

A gente precisa também de informações para a gente poder fazer as defesas que a gente tem. Claro que tem outros elementos que é uma outra coisa que eu queria trazer nesse momento angustiante. A gente está num cenário onde a gente tem um governo que está no melhor dos cenários, o que tinha de menos pior, né? Porque pensando aqui no cenário da última eleição, mas que tem sistematicamente (...) não tem nos ajudado a avançar. A gente vê pela própria reforma da reforma do ensino médio, as novas reformas e como isso ficou.

Eu acho que na disputa da reforma, da new reforma, como diz o Lucas Cliçai, quem pagou a conta foi o ensino médio integrado. Então, quem perdeu foi, né, alguém precisava pagar, alguém precisava perder. Então, quem perdeu foi a oferta do ensino médio integrado. Então, na minha avaliação, eh, as diretrizes que tão para ser que estão aí no período de consulta, que acho importante a gente se mobilizar também para consultar, ela também tem um apagamento da oferta do ensino médio integrado enquanto uma oferta própria, uma oferta particular, uma oferta específica. Tem uma tentativa de colocar a oferta, a oferta do ensino médio integrado enquanto itinerário formativo, que é tudo que a gente não quer, não precisa. Então assim, a gente vive num momento de muita tensão mesmo. E aí é isso, um momento de disputa, de tensão, de angústia, que a gente está aqui do outro lado, né, tentando pensar o a política, tentando implementar a política, também vive e com os limites de muitas

contradições, porque mesmo na gestão não há consenso. Não há. Nem tudo é alinhamento. Por exemplo, a defesa de curso de 4 anos não é consenso na gestão. Então tem gente que não defende.

Então é tudo isso e mais um pouco, mas eu vou parar por aqui. Eu poderia trazer mais coisas, falar mais sobre isso, mas dado o tempo, acho que é isso. Se eu não tiver respondido alguma outra coisa posso tentar numa rodada final.

Tatiana de Oliveira: Agnes, acho que é você.

Agnes Cruz: Vamos lá. Um desafio de tentar ser rápida. Não vou conseguir, mas vou tentar. Eu vou começar de novo respondendo a Dani antes de falar das meninas. Queria agradecer pelas questões. Como a gente, brinca que tem um tríplice na minha cabeça depois de tanta coisa que a gente está conversando aqui e são muitas questões. Mas eu até vou fazer o comentário da Dani puxando uma pergunta da Tati. Tem o princípio pedagógico. Quando você cria articulação curricular. Eu tenho gostado muito da experiência. Pelo menos até este momento que eu estou aqui falando. Tem sido um aprendizado, tem sido muito interessante, mas sem dúvida foi uma tática de sobrevivência.

Aliás, Dani, eu quero muito esses dados que você acabou de passar. Porque tem uma coisa muito nítida ali na disputa, na briga pela sobrevivência. A sociologia falou: "Viu, eu jogo essa boia aqui que eu quero". Foi, é sobre isso. A gente está aqui, eu estou rindo, mas é de nervoso também. Porque é sobre isso, foi uma tática de sobrevivência. E a matemática, olha, eu vou me permitir discordar do que você disse. A matemática articula porque tem mais professores? Bom, depende de cada campi. A matemática disputou porque ela não queria perder. A grande questão é que matemática tem muito mais aulas. E só para compartilhar aqui uma experiência, porque depois que passa é mais fácil a gente compartilhar. A nossa CEEC recebeu uma carta de vários setores do campus perguntando para nós se a gente tinha certeza que ia diminuir a aula de português e matemática, porque isso ia prejudicar o processo pedagógico, porque a gente tinha que pensar melhor, porque já tinham pais preocupados, gente, a CEEC trabalhando e os pais já estavam informados.

A gente recebeu uma carta que a gente leu, né, discutiu e depois quando chamou todo o grupo para conversar com a CEIC, nós conversamos de novo porque a briga foi assim de gente grande, né, de docente assim, eu vou eu vou expor uma situação sem expor assim porque são todos colegas de trabalho. Mas assim, eu ouvi assim: Agne, se você falar mais uma vez de equidade, eu vou sair dessa sala. Eu falei: "Então você pode levantar e sair porque eu não consigo discutir que esse currículo precisa ser diminuído sem colocar matemático português no "rolê", porque quem tem 14 vai precisar ajudar quem tem três." Eu nem eu nem falei da sociologia. Quem tem 13 vai ter que pensar.

E nesse rolê você pode ver, Boituva é um exemplo. Não, não posso dizer que é. Acho que tem uma outra coisa que a gente esqueceu também de falar que muitos campis articularam dentro das próprias ciências humanas, né? As meninas trouxeram o exemplo, eu não tenho esse desenho. Eu sei que na época eu conversei com muita gente de outros campis, até para gente pensar no que fazer no nosso currículo, entre outras coisas, mas matemática articulou para não perder. E aí no fim, quando eu olho Boituva, matemática perdeu uma aula. Língua portuguesa também perdeu como português perdeu. Em Boituva inglês falou: "Ah, eu quero aí então, já que eu também vou perder".

Então tem isso. Tem quem não quer de jeito nenhum perder. E aí eu falei: "Bom, eu não consigo achar outra palavra que não seja. É cortar". Aí, aí a gente também recebeu na nossa CEIC uma ameaça, porque a gente estava mudando as aulas de 50 para 45. Então nós somos ameaçados, a gestão foi na sei que falou: "Olha o que vocês estão fazendo, como é que o campus vai funcionar com aulas de 50, com aulas de 45?" Funcionou, ninguém morreu. A gente tinha que ir para pedagogia que era de manhã com uma aula de 45. A cabeça ficou aí a gente tirou o sinal da escola que eu não achei ruim. Aquele negócio berrando lá no interruptor, interrompendo o pensamento. Então a gente teve que reformular uma série de coisas. Mas só para complementar.

Agora assim, entrando nas questões para eu tentar ser mais sucinta. Olha, Gabriela, a condição de trabalho melhorou, piorou? Eu acho que a gente precisa verificar como é que isso está em cada lugar. Você falou de uma situação que eu também fiquei

muito chocada, fiquei mais te ouvindo de ter 20, 21, 24 aulas. Isso é “aulismo”. Dentro do Instituto Federal você não consegue fazer outra coisa. Melhorou, piorou, a gente precisa ir para os campi para observar. Eu tendo a achar, não só pensando na sociologia, que talvez uma piora, uma piora observando alguns exemplos. Você também traz a questão que eu acho que se liga com a pergunta da Tati. Eu tenho pensado muito pedagogicamente, até porque eu já havia estudado os currículos integrados. É uma proposta. Pelo menos Boituva teve uma conciliação de várias coisas que tanto eu quanto a minha colega, a gente é entusiasta da articulação, a gente levou isso para CEIC. Teve uma outra questão também, os nossos colegas da área de humanas estavam afastados para o doutorado, foi meio que a gente. Então vocês já devem entender que tudo que dá errado nesse currículo é culpa do de alguns CPF. E o meu está junto. Que é assim que se trabalha dentro dos campi, né? A culpa é de quem estava na CEIC. Tanto que a gente está sendo chamado, Dani também para conversar por conta que tem uma discussão sobre 4 anos, que eu acho que é uma discussão interessante pedagogicamente falando. Impressão que eu tenho que as direções estão trazendo essa discussão para resolver a questão da comida.

Mas é sempre assim, o currículo vai resolvendo as questões estruturais, né, no mundo assim dos sonhos. A Ju veio de Tocantins para Boituva, quando ela passou no concurso ela tinha lá um currículo que eu achava interessantíssimo, que eram bastante aulas, por exemplo, no primeiro semestre de sociologia, tipo muito tempo, depois no segundo 100, só que era num curso de 4 anos. Aí eu acho que é possível pensar em possibilidades, mas a gente vai sempre nessa, diminuir o currículo porque não tem dinheiro, porque cortou eh cortou o orçamento. E aí eu não tenho dúvida, gente, que foi luta mesmo assim, respiração por aparelhos da sociologia, que eu acho que é diferente da matemática na articulação. Então, é uma é uma resistência Gabi, da gente tentar manter o currículo. Não tem como dizer que essa articulação tem só coisas positivas. Como eu disse, tanto eu quanto a Basílio, a gente sempre dialogou. Nós somos chamadas na CEIC e nós falamos nesse sentido, né, da importância da articulação curricular, né, com todos os problemas que ela apresenta, porque a gente sabe do problema de repente se esses docentes saírem do campus, de repente ninguém vai querer assumir essas disciplinas e alguém vai ter que assumir porque o coordenador vai atribuir a aula e vai ter que trabalhar com o colega, entre outras coisas. Mas a gente já tinha uma leitura inclusive da professora Juliana Piunti e outros

colegas do IF de Sertãozinho, né, que fizeram um trabalho muito interessante e tem produções.

Então a gente foi um pouco nessa batida assim de sobrevivência, de pensar na carga horária e do cenário que eu passei para vocês. Aqui só tem dois professores de sociologia. Então assim, as docentes de sociologia, não estou fazendo uma reclamação, não. Adoro dar aula, lecionar sem problema algum, algum, mas a gente acaba assumindo o que tem de humanas no campus também, né? Com algumas negociações, a gente conversa com os nossos colegas, mas tem um outro problema. Sociologia teve uma “rádio peão” que teve um terceiro integrado e ele realmente foi para o PDI, só que depois recuou, só que a gente não sabe se vai voltar de novo, se vai ter um terceiro integrado.

E aí os docentes que são únicos docentes no campus inteiro, eles entraram em desespero total, porque aí todo mundo ia ficar com um montão de aulas, trabalhar somente no integrado, não fazer pesquisa (...) porque a Gabi falou sobre isso. Isso está mostrando a gente saindo da pesquisa, saindo da extensão, projeto. Às vezes o diretor nos cobra, aí gente, vamos fazer pesquisa, vamos fazer pesquisa. E a gente fala: "Diretor, dá uma olhada aqui na distribuição das aulas, dá uma olhada nas comissões das quais a gente participa, dá uma olhada no que a gente tem feito individualmente nos campi aí de maneira geral. Então acho que é essa luta. E o currículo para resolver problemas.

Eu fiquei assim muito pensando na disciplina que vocês falaram de sociologia, empreendedorismo, mas é sempre com muita emoção. Não tem outra coisa. A Tatiana perguntou, não sei se eu vou conseguir responder, não sei se eu entendi a questão da articulação pensando nessa formação da juventude, pensando na formação docente.

Na experiência que a gente tem, os estudantes gostam muito das articuladoras. Tanto que tem um movimento, isso também tem a ver com os afetos também. Quando chega no terceiro que eu vou dar aula sozinha, eles falam: "Cadê o professor para te acompanhar? Como é que vai ser? Parece que a gente, eles usaram uma palavra que eu achei muito engraçada. Parece que houve um divórcio. Meio esquisito, porque

realmente está sendo uma experiência bastante bacana. Mas digo: quem fez o currículo comigo para o plano não foi nenhum docente efetivo, houve uma negação mesmo, foi uma docente substituta que estava com a gente, que inclusive ela seria a pessoa que ia lecionar comigo, mas acabou passando num concurso e aí acabou vindo esse novo colega que ele fala, ele até brinca, eu não sabia enrascada que eu ia me meter, mas por enquanto está dando certo. A gente tem gostado.

Então, acho que tem assim para os próprios estudantes tem sido uma experiência, mas longe de ser assim o mundo ideal. Porque nasceu de um de um fórceps aí que que foi a gente fazer escolhas. E nasceu de uma outra coisa, que eu sempre falo isso na instituição, eh, onde você vai estar na instituição, na CEIC ou fora da CEIC, porque independente de onde você estiver, as coisas vão acontecer. Então, a nossa postura foi estar. Foi estar, foi participar, porque possivelmente se a gente não tivesse lá, eu acho que a gente ia sair de lá com menos aulas do que o que tinha.

Aliás, eu não tenho dúvida nenhuma. E se nós não estivéssemos lá também, nós não iríamos conseguir fazer a disputa pelas aulas de 45 e 50, porque a gente fez a matriz com 50. Mas com 50 era muita gente que ia perder. Aos 45 do segundo tempo, que isso foi a última coisa da nossa CEIC a gente conseguiu aprovar a aula de 45, que aí já tinha superado a cartinha de matemática, a gente também ficou bem bravo. E produzimos documentos. Então é matemática e português que é mais importante? Onde vocês estão trabalhando? É afinal um Instituto Federal?

E aí começou assim e partiu de dentro da instituição. Nós recebemos uma carta assinada pelo sócio pedagógico, pela DAI [Diretoria de Articulação e Integração] e por várias outras pessoas preocupadas com a diminuição das aulas de matemática, mas não preocupadas em ter três aulas de arte ou que filosofia e sociologia perdesse, ou que história e geografia perdesse, qualquer turma perdesse, porque sem matemática portuguesa, afinal nós não(...). Vocês já sabem a história, mas eu acho que eu não respondi tudo, mas eu agradeço. Acho que precisa de mais tempo aí para gente dar conta de tanta coisa. Mas é isso. Obrigada!

Carlos: Então, Bruno, eu te passo a palavra aí para você fazer suas considerações e à Danielle e Agnes. A gente ouviu Danielle e Agnes e depois a gente faz as considerações finais.

Bruno: Minha pergunta é um tanto quanto idealista diante de tudo aquilo que foi apresentado aqui na mesa. Vocês trouxeram todas as questões materiais, concretas da dificuldade, dos embates, das lutas, da institucionalização do ensino de sociologia na EPT, a questão do currículo que se destacou bastante também, mas queria saber como que, em condições ideais de temperatura e pressão, vocês enxergam o papel da sociologia na EPT? Porque vocês já mostraram o quanto é complexa. Então, de modo bem sintético, o que vocês deixariam pra gente sobre como vocês enxergam o papel da sociologia nessa modalidade de ensino.

Danielle: Vou pedir licença para o Bruno para antes de tentar responder essa pergunta dele, que não é uma coisa fácil de responder. Só dialogar com a Agnes também para dizer sobre a matemática, eu concordo, Agnes. Não tenho dúvida também que essa é uma questão que a matemática ocupa esse lugar para não perder também porque o pouco que perdeu eles quiseram recuperar. Mas por que que eu acredito também que tenha a ver com o número de professores? Porque a gente é uma instituição muito grande. Hoje a gente tem 40 unidades e cada unidade é um universo muito diferente, muito distinto. Com suas especificidades, com a sua própria dinâmica. Mas o que a gente viu que na maioria dos casos, por exemplo, a experiência, né, de Boituva é uma experiência muito peculiar, e que pelo que a gente viu assim de resultados, né, não foi o que mais aconteceu. O que mais aconteceu foi, eh, primeira coisa, que a maioria das CEIC não funciona como quem dera funcionasse como funciona a CEIC em Boituva. Acaba virando o trabalho solitário do presidente ou coordenador da CEIC de modo geral. Não é uma comissão de uma pessoa só. De modo geral acontece isso. Mas eu concordo, acho que tem esse elemento sim. E uma outra coisa para quem está ouvindo a gente. A gente tem além dos componentes curriculares normais e dos articuladores, porque o articulador ele tinha uma coisa, exige nos nossos documentos que eles sejam dois, no mínimo dois. Então, quando não tem o diálogo, quando não tem que pensar junto como produzir, então tem que ser o que for mais óbvio.

E aí fica mais óbvio fazer com matemática mesmo, fazer com física e precisavam ser dois pelo menos. E a maioria dos cursos só pensaram dois mesmo, a maioria absoluta. E os interdisciplinares na nossa realidade são componentes que articulam formação geral com formação geral, não tem formação geral com formação profissional. A gente separou, fez essa distinção e poucos cursos fizeram componentes interdisciplinar. É um número muito pequeno mesmo de cursos que conseguiram pensar esses componentes interdisciplinar.

Bruno, quando você começou a perguntar, eu me remeti ao documento base da educação do ensino médio integrado, que é um documento que foi produzido em 2007, antes mesmo da criação dos institutos federais, que lá está a concepção, do que seria essa formação integrada e que é o ensino médio integrado ou mesmo a concepção que deveria perpassar toda a formação que dá base para as formações que deveriam ser produzidas, ofertadas nos institutos federais. Então, quando você olha para aquele documento, não dá para pensar aquele documento se material, a materialização daquele documento sem a formação humana, sem a formação de sociologia, sem a formação da filosofia, sem a formação da história. É impossível.

Então, você não pode pensar em uma formação unilateral, uma formação para o mundo do trabalho, uma formação para autonomia, uma formação para intervir no mundo social, sem a formação da, né, sem a contribuição da sociologia e das ciências humanas de um modo geral. Então, eu acho que está na genética, se a gente for pensar do ponto de vista ideal. Então no ponto de vista ideal está na genética mesmo do nascimento da rede da instituição, a necessidade dessa formação, a necessidade da sociologia e das ciências humanas na nossa na nossa formação. Acho que é isso.

Agnes: Bruno, não é uma pergunta fácil de responder. Eu concordo com a Dani. O espaço da sociologia é um espaço de grande importância. E nós temos aqui mais duas colegas que também atuam na sociologia.

O que a gente sente é que os estudantes dão uma importância muito grande, gostam em geral, conversando com os demais colegas, diferente aí do Rio, a gente não se encontra sempre. Acho que a gente teve um encontro de sociologia há muito tempo atrás. A gente não se mobilizou depois para conversar. A gente vai conversando um pouco paralelamente. Conversamos nesse momento da reformulação, muitos de nós

que estávamos na CEIC, mas a sociologia tem um lugar importante, significativo, tal qual as ciências humanas também têm e com essa questão prática que a gente observa do estudante que procura o Instituto Federal também por conta de uma formação básica forte. E às vezes fica secundarizada na questão do ensino técnico, mas não é bem assim. Porque conversando com colegas de outros estados também fica nítido que às vezes é a área técnica que é mais importante, entre outras coisas, mas tem um papel, sim, muito significativo.

Mas é esse um espaço de disputa constante. Eu não sei se era um pouco essa a perspectiva da tua pergunta, porque ao mesmo tempo a gente vive em sala de aula assim, mas é sociologia, mas é filosofia, é (...) mas são disciplinas das humanidades, vamos pensar bem. Então, por exemplo, a gente tem um curso técnico no campus, um concomitante que não foi possível criar nenhuma disciplina que passasse ali pelos transversais e o discurso foi muito categórico: não!

A gente olhou para as nossas condições de trabalho, de disputa: - vamos brigar lá para ter mais uma disciplina? E como é que a gente faz? Foi uma discussão que a gente olhou e falou: “Bom, a gente vai para esse round? Não”. E deixamos! É um curso concomitante. É o único do campus que não tem nenhuma temática transversal e que na discussão foi dito assim: “Ah, outro professor trabalha, nós sabemos como é que é isso aí”, né? A outra pessoa faz essa discussão de direitos humanos, de que não é uma prerrogativa só da sociologia discutir as questões de direitos humanos, os temas transversais, mas não foi uma disputa, mas acho que é importante, mas também é você tem que estar ali sempre com alerta ligada, porque escorregou, piscou, vamos criar uma outra disciplina, que que tal diminuir para quatro, que que é o resultado que a Dani apresentou, todo mundo abriu mão, quatro aulas, aí tem as condições de cada campus. Mas eu não sei se eu te respondi. É difícil não responder como ideal. Eu defendo, brigo, vou para todas as arenas que forem necessárias. É isso. Obrigada.

Considerações Finais/Agradecimentos

Carlos: Vou passar a palavra novamente à Danielle e à Agnes para as considerações finais e depois à Tatiana, Gabriela e ao Bruno. Nessa minha fala de agora já vou fazer as minhas considerações finais, agradecendo. Vou fazer aquela breve contextualização que a professora Tatiana havia combinado que eu fizesse ao final.

Essa mesa surgiu porque o Bruno, sob minha orientação, está fazendo uma monografia na Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica que é uma pós-graduação *lato sensu* que nós temos aqui no Colégio Pedro II. Para a turma dele eu dei duas disciplinas. Uma disciplina eu abordava os estudos no campo da história do ensino de sociologia, que há quem discuta, né, Mosca, se é um subcampo ou um campo. Para isso a gente mobilizou bastante da produção do GECISME- CPIL, que é o Grupo de Estudos em Ciências Sociais e Memória aqui do LAEDH, Laboratório de Educação em Direitos Humanos que eu coordeno no Colégio Pedro II.

O GECISME é formado por alguns docentes do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. José Amaral Cordeiro Júnior, Roberto Mosca Júnior, que tiveram inclusive trabalho aprovado para apresentar na ISA *International Sociological Association* lá no Marrocos. Infelizmente a instituição não tinha verba para financiar a viagem, mas Mosca vem trabalhando na tese dele com institucionalização de sociologia na APSERJ, José trabalhou com a institucionalização da sociologia no Colégio Pedro II. E minha tese foi sobre a institucionalização da Ciência Política no IFCS, onde eu e Gabriela fizemos a nossa graduação, o IFCS da UFRJ. Mas eu me interessei pela memória das ciências sociais e em pesquisas de iniciação científica com estudantes de educação básica venho trabalhando com trajetórias de docentes de Sociologia do Colégio Pedro II há 10 anos. A gente entrevista os professores, publica essas entrevistas, depois publica algum artigo que faça uma análise de um conjunto geracional. Bruno fez esse curso. O outro curso foi um curso de oficinas pedagógicas em que a gente mobilizou o GEDHEPT, que é o nosso Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação em Direitos Humanos no Ensino Profissional e Tecnológico, que é justamente o grupo que vincula os meus orientandos do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, que é o PROFEPT/CPIL, do qual eu acho que o IFSP também é instituição associada e que devem ter professores daí que fazem parte do PROFEPT.

Bruno veio e me disse: "Olha, eu estou interessado numa das coisas que foram apresentadas nas disciplinas que você ofereceu, que foi o caso da disciplina sobre história do ensino de sociologia, quero pegar uma instituição, o IFSP."

Nós não temos uma visão de que a história do ensino de sociologia deva ser discutida estruturalmente a partir daqueles fatores na linha de Nosella e Buffa, naquele livro *Instituições Escolares: Por que e Como Pesquisar*, sobre análise de instituições

escolares numa perspectiva marxista e mais estruturalista. A gente entende que cada unidade escolar, cada escola pública, por exemplo, o Colégio Estadual Visconde de Cairu, ou o Colégio Estadual Prado Júnior, todos têm uma história de ensino da disciplina, assim como as redes, como o CEFET em Minas Gerais, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte e em todos a gente vai conseguir contar a história da disciplina a partir dessas experiências particulares.

Quando Bruno disse que queria estudar o a institucionalização da sociologia no Instituto Federal de São Paulo, conversei com a professora Gabriela Montez, que admiro já há muitos anos. Quando fizemos graduação, ela era pesquisadora do LABES, que é o *Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes*, na época, salvo engano, coordenado pela professora Anita Handfas e hoje coordenado pela professora Júlia Polessa.

Conversando com a professora Gabriela Montez que é do IFSP, ela entrou em contato com a professora Tatiana Oliveria, que imediatamente e muito gentilmente, começou a pensar possibilidades desse bate-papo que está sendo feito não como atividade de pesquisa, mas atividade de extensão. Então, para ficar registrado, como a gente conversou antes da gravação, eu fiz essa recuperação tentando ser um pouco mais breve, de como é que se conecta com a gente aqui essa atividade que a gente teve, belíssima, na manhã de hoje. Inclusive, tem discussões que vocês trazem sobre os eixos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o ensino médio integrado, a questão da EPT. A gente tem a EJA- EPT no Colégio Pedro II, porque nós temos o PROEJA, mas com cursos que eu mesmo sou crítico da escolha que a gente faz dos cursos, como instituição. Eu sou um dos professores que acha que o Colégio Pedro II deveria aumentar sua participação no ensino médio integrado, por exemplo. Hoje a gente está com uma discussão da questão das 600 horas de carga horária de itinerário formativo, a questão da falta de professores nas licenciaturas que a gente oferece. O Departamento de Sociologia oferece uma licenciatura no Campus Realengo II em Ciências Sociais. É uma Licenciatura Integrada em Humanidades que tem quem sai licenciado em Ciências Sociais.

A gente tem os mestrados, tem o Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, tem o Mestrado em Profissional em Práticas da Educação Básica e o PROFEPT. E a

gente não está tendo carga horário. No Colégio Pedro II, nós damos 16 aulas. Eu já estou falando como vocês. A gente aqui chama de tempos, a gente tem 16 tempos semanais, no máximo, para quem é professor de Sociologia com dois tempos por turmas, totalizando oito turmas de educação básica por cada docente, mas aí você tem os redutores. Se a pessoa está na pós-graduação reduz uma turma, se a pessoa está na coordenação pedagógica reduz duas turmas, porque todo campus tem que ter um coordenador pedagógico e todo coordenador pedagógico está submetido à direção geral do campus e à chefia do departamento. Uma vez ou duas vezes por ano, a gente se reúne em colegiado, o departamento inteiro para tirar os programas de ensino, por exemplo, para tirar as questões gerais e o ensino tende a ser direcionado por esse departamento em todos os campi, igualmente para todas as séries, porque temos RPS – Reunião de Planejamento Semanal das equipes de cada campus semanalmente, e RC – Reuniões de Coordenação entre os coordenadores pedagógicos e as chefias de departamento, também semanalmente. A gente oferece Ciências Sociais do 7º ao 9º ano, sociologia da primeira à terceira série do ensino médio e temos também sociologia, disciplinas de sociologia no PROEJA, no ensino médio integrado e na graduação e nas pós-graduações, as disciplinas com diferentes nomes.

Mas no ensino fundamental II, as ciências sociais são uma particularidade do Colégio Pedro II, os outros institutos federais não têm ensino fundamental e não tem ciências sociais no ensino fundamental. Além disso, um conjunto de professores do departamento integrou uma equipe que publicou livros didáticos tanto para o ensino fundamental, de ciências sociais, quanto para o ensino médio, de sociologia. Isso fez com que o Colégio Pedro II ficasse muito em evidência, sobretudo esse corpo docente. Então, também quis fazer esse comentário porque durante a mediação a professora Tatiana, salvo engano, falou que queria saber mais sobre o Colégio Pedro II, eis porque esse panorama. Acho que valia a pena aproveitar esse encontro para falar esses 5 minutinhos.

E só para encerrar a minha fala, essa semana um livreiro aqui do Rio de Janeiro faleceu. Ele tinha dado uma entrevista em 2024 para o Globo, e a última frase dele que está na entrevista é: "Amo isso aqui e é aqui que vou morrer". Eu tinha uma relação de amizade muito profunda com ele. Portanto, eu queria que a minha

participação aqui nessa mesa de hoje fosse uma homenagem póstuma ao Luiz Carlos Araújo. Queria deixar registrada essa perda. Foi na segunda-feira dia 23 de março que ele partiu, um querido amigo. Eu gostaria de deixar registrado. Aliás, em quatro meses perdi o Jards Macalé, no final do ano passado, e agora o Luiz Carlos. O Jards Macalé sei que também doeu à Gabriela, que é alguém que gosta dessa vertente da música popular brasileira. Já conversamos sobre Luiz Melodia. E agora foi o Luiz Carlos Araújo.

Fazendo um link, quando eu terminei minha graduação, eu queria estudar a história dos sebos do Rio de Janeiro em sociologia do trabalho, para estudar como é que a precarização estava atingindo os sebos a partir da chegada do site estante virtual. Eu lembro que um professor, um grande professor de sociologia do trabalho, falou: "Não. Esses profissionais não são capacitados. Você tem que estudar os operários das montadoras de automóvel do sul fluminense". Aí eu falei: "Não, então vou estudar o ensino religioso nas escolas públicas." E aí que eu passo, então, a trabalhar com objetos educacionais dentro do campo da ciência política, fazendo uma defesa da laicidade na escola pública contra o ensino religioso, que infelizmente depois foi aprovado pelo Supremo Tribunal Federal por seis votos a cinco. Enfim. Passo a palavra à professora Danielle, à professora Agnes, à professora Gabriela, à professora Tatiana e ao professor Bruno, que tem mestrado então é professor também, para as considerações finais e agradeço a vocês.

Danielle: Eu termino dizendo o que eu disse anteriormente que o ensino médio integrado é meu lugar de militância com todas as questões que a gente tem enfrentado até mesmo hoje eu me pergunto, mas será que faz sentido mesmo essa formação, e eu tenho me questionado, mas ainda é o lugar da minha militância. Então, eu acredito que a defesa da sociologia nos institutos federais passa necessariamente pela defesa do ensino médio integrado. Então, é o é assim que eu que eu que eu gostaria de terminar a minha fala dizendo da importância desse curso para juventude, para todas as juventudes, inclusive porque a gente também tem essa coisa, quem é que faz, quem está nos nossos cursos, gente, tem gente que diz que não é a classe trabalhadora. Eu tenho dúvidas se não é se não é de fato os jovens da classe trabalhadora. Mas isso é também uma outra conversa. Mas é isso, agradeço. Mais

uma vez expresso minha alegria e reforço que a defesa do ensino médio integrado para nossa rede é crucial, especialmente nesse momento.

Agnes: Também agradeço imensamente a oportunidade de estar com vocês. Bruno, parabéns pelo trabalho. Roberto, obrigado pela paciência em nos ouvir. A gente fala muito. Obrigado e parabéns. Gabi foi um prazer te conhecer. Eu já vou pedir seu telefone porque eu já estou interessada numa outra coisa aqui. Essas redes são maravilhosas. Dani, muito bom. A gente sempre conversa, mas não é sempre que a gente consegue estar junto. Eu ficaria aqui mais horas com a paradinha para o almoço. Claro que a hora da fome a gente não discute com ela. Mas foi muito bom. Eu também vou na mesma perspectiva. Da defesa da sociologia, da defesa do ensino médio integrado. Muita gente ainda é servidor do Instituto e não entendeu a importância que o ensino médio integrado tem na formação que a gente precisa dar. É sempre uma satisfação. Eu, quando a Tati me chamou, falei: "Ai, eu vou dar um jeitinho de ir para o Rio de Janeiro". Que pena que não deu para gente fazer ao vivo esse encontro, mas eu pretendo ir no INSOC esse ano e encontrar os meus amigos. Eu adorei aumentar o meu rol de colegas, porque eu já conheço muita gente daí. Trabalho com a Júlia, trabalhei com a Anita, trabalho com o Alexandre, conheci o Carlos Henrique que está na PUC, que trabalhou no PNLD e que eu não o conhecia. É sempre um prazer esses diálogos e a Gabi também. Em setembro pretendo estar por aí. Eu vou apertar minha agenda pois não fui no último, então eu pretendo aí estar. Muito obrigado. Agradeço muito o espaço. Foi um conjunto de trocas muito ricas. Agradeço pela escuta também.

Gabriela: Eu agradeço muito também. Estou muito feliz, por vários motivos. Eu acabei tendo toda uma entrada de vida acadêmica no ensino de sociologia e por uma série de questões. Eu acabei depois também saindo muito do ensino de sociologia e indo para outros debates. E eu sinto assim que talvez seja a hora de voltar assim, né? Eu tenho sentido isso e aí eu quero agradecer ao Carlos porque talvez com esse convite que ele fez ele sem querer influenciou nessa trajetória. Quem sabe não é um retorno também para essa discussão no ensino de sociologia. Eu fiquei super animada com a nossa conversa hoje. Deu vários gatilhos bons de questões que eu anotei para nós pensarmos. Acho que o ENSOC- RJ é uma boa oportunidade de encontro, Agnes, já estou pensando aqui na oportunidade de te acompanhar. A gente até divide o carro, e vai ser muito bom rever todo mundo do Rio. Então gente, muito obrigada.

Obrigada Tati pela articulação com Dani e com Agnes. E aí construiu essa possibilidade. Obrigada, Carlos, mais uma vez pelo convite. Bruno, obrigada por est fazendo essa pesquisa. Se você não tivesse delimitado esse objeto, a gente não estaria aqui hoje. Então, você provocou essa possibilidade e essa possibilidade vai trazer uma série de consequências, acredito que positivas para as relações do IFSP em São Paulo, que é imenso. Então, a possibilidade de encontro é muito baixa. Então, você forçou esse encontro com a sua pesquisa. Eu te agradeço. Obrigada, Roberto, por estar aqui também assistindo a gente. Dani e Agnes, aprendi demais com vocês hoje. Estou aqui com seis páginas de anotação e aí vou voltar a procurá-las com certeza para essa conversa. Muito obrigada,

Tatiana: Também vou na mesma linha de agradecer e aí reforçar que quando a Gabi me procurou para fazer essa troca, né, para apresentar a demanda que o Carlos havia trazido para ela, eu falei para ela que eu achava que São Paulo, a diretoria de educação básica, mas o Instituto Federal de São Paulo tinha interesse nessa pesquisa que o Bruno ia desenvolver, que pra gente era também muito importante por todo o nosso processo e por ser necessário, pelo fato da gente estar nesse momento agora de sistematização de muitas coisas, ser necessário instrumento de pesquisa como esse para que a gente possa se olhar também, então que a gente possa ter novas pesquisas nesse sentido. E também seria uma outra oportunidade para conhecer a experiência da especialização em termos do que a especialização tem produzido, que também para mim é uma experiência que mereceria um diálogo desse aqui só sobre ela. Então eu acho que isso também é algo para ser pensado.

Quero agradecer a Dani e a Agnes por terem topado a tarefa de sistematizar. Essa não é uma tarefa fácil de ser feita, é uma tarefa que nem todo mundo está se disponibilizando a fazer e o que vocês produziram também por si só interessa muito ao Instituto Federal. A gente precisa pensar depois como dá consequência, como dar encaminhamento para elas. Dani, por estar numa posição que por natureza já tem essa postura, digamos assim, profissional, institucional, de comprometimento com a formulação da política educacional em São Paulo e Agnes por ser essa militante da sociologia que a gente vê, da luta e da paixão pela sociologia. E aí eu queria terminar dizendo que para mim é isso

A nossa frente parlamentar, digamos assim, do ensino médio integrado, ela vai se constituindo dessa forma dentro da rede federal, que na verdade é uma frente de luta

o tempo inteiro e militante e ela só se fortalece na construção e na ampliação desses diálogos. Então vejo hoje aqui como uma possibilidade nossa de fortalecer essa frente. E Dani tem toda a razão. A sociologia tem muita importância dentro dela. Muita importância, assim como as outras disciplinas também. Mas eu diria aqui do meu lugar, da onde eu falo e Gabi também, a sociologia tem um peso muito forte. Então, muito obrigada. Obrigada por conhecer o professor Mosca também que não conhecia, Carlos que não conhecia. Bruno, espero ver vocês em outro momento.

Roberto Mosca: Na verdade é fazer um convite para o ENSOC- RJ. O ENSOC- RJ é o Encontro de Ensino de Sociologia do estado do Rio de Janeiro. Ele tem toda uma tradição desde a sua primeira versão em 2009. Esse ano vai acontecer no campus São Cristóvão 2, no Colégio Pedro II em 17, 18 e 19 de setembro. A comissão organizadora vem trabalhando desde o ano passado. Essa semana a gente fez uma reunião com a comissão científica que é uma comissão que começou a estruturar os grupos de trabalho, as postagens sociológicas, enfim, toda a dinâmica que o encontro vai ter. Esse ano a gente vai trabalhar com duas mesas redondas, as de Educação e Direitos Humanos. A primeira mesa redonda vai acontecer com o tema paridade de gênero no ensino das ciências sociais. A mesa tem essa intenção de promover esse debate dos avanços e desafios na construção de uma agenda voltada para igualdade de gênero no currículo/ensino de sociologia.

Então, a ideia é que essa mesa ela faça esse debate, né, trazendo autoras como a Lélia Gonzales, a Beatriz Nascimento, bem provável que participam dessa mesa a Raquel Simas, que é professora do Colégio Pedro II e coordenadora da Especialização. Aluna que tem todo um trabalho de anos que publicaram as pioneiras das ciências sociais, que é um livro que trata dessa questão. E a segunda mesa é uma mesa redonda sobre Violência e Educação que a ideia é trabalhar esse contexto da violência no espaço escolar nos territórios aqui, não só no Rio de Janeiro, né, no Brasil todo, mas aqui em particular a gente tem essa questão muito premente, né, eh, dentro do espaço escolar. Então, a gente tem lá um perfil no *Instagram*. Quem quiser pode visitar. Tem o site também em construção. É isso. Obrigado a todos e a todas que falaram. Foi ótimo.

Bruno: Quero agradecer novamente aos articuladores dessa mesa: professora Tatiana, professor Carlos, meu orientador, professora Gabriela também, às

participantes, professora Agnes e Danielle, e dizer que está tudo anotado. Vi que é um debate muito familiar a todos vocês. O meu campo é o da sociologia da religião. Estou fazendo uma tese sobre a construção do campo religioso entre os seringueiros da reserva Chico Mendes no Acre. Mas agradeço ao professor Carlos de ter aceitado essa empreitada de me conduzir nessa especialização. Eu estou fazendo ainda toda uma revisão da literatura e esse evento, essa mesa, vai deixar essa revisão ainda mais complexa, vai trazer complexidade para as leituras. Estou muito feliz com o encontro e mais feliz ainda por vocês estarem felizes com a mesa. É isso.

Carlos: Obrigado, gente. Vou encerrar a gravação. Obrigado.