

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

JAMES THOLL

**A REINTRODUÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA  
EM SANTA CATARINA (1998-2008)**

Florianópolis - SC  
2019



James Tholl

**A REINTRODUÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA  
EM SANTA CATARINA (1998-2008)**

Dissertação apresentada no programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

Florianópolis - SC  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Tholl, James

A reintrodução do Ensino de Sociologia em Santa Catarina (1998-2008) / James Tholl ; orientador, Amurabi Pereira de Oliveira, 2019.  
129 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Sociologia Política. 2. Ensino de Sociologia. 3. Sociologia em Santa Catarina. 4. Ensino Médio. 5. Laboratório de Ensino. I. Oliveira, Amurabi Pereira de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. III. Título.



**Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Campus Universitário - Trindade  
Caixa Postal 476  
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil  
E-mail: ppgsocpol@contato.ufsc.br

**“A reintrodução do Ensino de Sociologia em Santa Catarina (1998-2008).”**

**James Tholl**

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pelos demais membros da Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores.

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira  
(PPGSP/UFSC)  
Orientador/Presidente

Prof. Dr. Eduardo Vilar Bonaldi  
(PPGSP/UFSC)

Prof. Dr. Rosimeri Aquino da Silva  
(FRGS)

Prof. Dr. Julian Borba  
Subcoordenador PPGSP/UFSC

FLORIANÓPOLIS, (SC), FEVEREIRO DE 2019.



*À Solange e ao Áureo*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, pois sem eles nada seria. Agradeço pela educação que eles me proporcionaram, pois a educação é uma fonte de transformação social, e eles acreditaram no meu potencial, apoiaram-me em todos os ciclos pelos quais passa um ‘mestrando’. Muito obrigado, sem vocês eu não seria Mestre!

Agradeço aos amigos e amigas que caminharam comigo nessa trajetória de dois anos de pesquisa compartilhados em sala de aula, em especial ao Paulo César. Aos colegas mestrandos, agradeço pelo conforto recebido nos grupos de WhatsApp, bem como pela companhia na mesa de bar e nas confraternizações da turma.

Faço um agradecimento especial à minha parceira de vida, Gabriella Vieira, por me acompanhar nesse ciclo da minha vida, apoiando-me nos tempos de ‘surto’ e sempre me acolhendo, seja no seu abraço apertado ou em seu sorriso radiante.

Agradeço ao NEJUC - Núcleo de Estudos de Educação e Juventudes Contemporâneas - pelas contribuições valiosas para esta pesquisa, bem como pela contribuição em minha formação acadêmica.

Agradeço ao meu orientador, Amurabi de Oliveira, pelas suas ricas contribuições e pelas palavras de conforto.

Por fim, agradeço à CAPES pelo financiamento desta pesquisa por meio de bolsa de estudos.



## RESUMO

Por meio desta pesquisa buscou-se compreender como se constituiu o cenário de reintrodução da Sociologia nas escolas de Ensino Médio no estado de Santa Catarina. O objetivo principal foi evidenciar como se configuraram as relações sociais do subcampo do ensino de Sociologia que propiciaram o retorno desta disciplina na educação básica no estado de SC em 1998, fortalecendo-se como disciplina obrigatória até o ano de 2008; ou seja, como se configurou a Lei Complementar n. 170, de 1988, que foi discutida e aprovada na Assembleia Legislativa de Santa Catarina. A principal justificativa para esta proposta de pesquisa, diz respeito ao impacto provado (e pouco estudado) pela defesa da Sociologia escolar em Santa Catarina. De orientação qualitativa, a pesquisa fundamentou-se na sociologia de Pierre Bourdieu, para a análise da configuração do campo. O método de investigação do trabalho, em primeira instância, baseou-se em uma revisão bibliográfica sobre o ensino de sociologia e suas condições históricas e sociais no Brasil e em Santa Catarina, assim como na relação entre os cientistas sociais e a escola. A pesquisa também se baseou em uma análise do ponto de vista documental, tendo como base oficial a legislação brasileira, os documentos arquivados que descrevem o processo através dos discursos parlamentares da Assembleia Legislativa de Santa Catarina e os pareceres favoráveis das comissões de finanças, de justiça e de educação, na legislação brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na legislação do estado de Santa Catarina. Para o processo de investigação dos agentes sociais envolvidos na pesquisa, os instrumentos metodológicos se basearam na coleta de dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com antigos professores da Universidade Federal de Santa Catarina, articulados com o LEFIS e o ensino de sociologia, além de entrevistas com antigos professores da Secretaria da Educação de Santa Catarina. Por meio do estudo, chegou-se à conclusão de que, devido ao longo processo construído nacionalmente sobre o lugar e o sentido da sociologia no currículo nacional, foi possível expandir para vários estados a obrigatoriedade desta disciplina, além de ter sido possível construir uma tradição sociológica na realidade escolar. Esse movimento, em âmbito local, somente foi possível por meio da presença ativa de agentes importantes, que consolidaram novas perspectivas para o subcampo do ensino de sociologia, acarretando na consolidação desta ciência no âmbito escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Sociologia em Santa Catarina.  
Ensino Médio. Laboratório de Ensino.

## ABSTRACT

The research sought to understand how the scenario of reintroduction of Sociology in secondary schools in the State of Santa Catarina was constituted. With the objective of demonstrating how the social relations of the subfield of Sociology teaching were developed, which led to the return of this discipline in basic education in the State in 1998 and strengthening as a compulsory discipline until the year 2008. In other words, how the law was configured 170, of 1988, in which it was discussed and approved in the Legislative Assembly of Santa Catarina. The main justification for this research proposal is the impact (and little studied) of the defense of school sociology in Santa Catarina. Of qualitative orientation, this research was based on the sociology of Pierre Bourdieu, for the analysis of the configuration of the field. The method of investigation of the work, in the first instance, was based on a bibliographical revision on the teaching of sociology, its historical and social conditions in Brazil and Santa Catarina, as well as on the relation between social scientists and the school. The research was also based on an analysis from the documentary point of view, based on official Brazilian legislation, the archived documents that describe the process through the parliamentary speeches of the Legislative Assembly of Santa Catarina, as well as the favorable opinions of the committees: finance, justice and education, the Brazilian Law, Guidelines and Bases of National Education, and the Law of the State of Santa Catarina. For the investigation process of the social agents involved in the research, the methodological tools were based on the collection of data from interviews semi-structured, with former professors of the Federal University of Santa Catarina, articulated with the LEFIS and the teaching of Sociology, as well as former teachers of the Secretary of Education of Santa Catarina. In its final considerations, it was concluded that due to the long nationally constructed process on the place and meaning of Sociology in the national curriculum, it was possible to expand the compulsion of this discipline to several States, as well as to build a sociological tradition in the school reality. This movement at the local level was only possible with the active presence of important agents consolidating new perspectives for the subfield of sociology teaching, leading to the consolidation of this school science.

**Keywords:** Teaching Sociology. Sociology in Santa Catarina. High school. Teaching Laboratory.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AAESC</b>	Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina
<b>ACAFE</b>	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
<b>ACP</b>	Associação Catarinense dos Professores
<b>ALSC</b>	Associação dos Licenciados de Santa Catarina
<b>AOESC</b>	Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina
<b>APGF</b>	Associação dos Professores da Grande Florianópolis
<b>ASESC</b>	Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEAL</b>	Comissão de Educação da Assembleia Legislativa
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CENP</b>	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
<b>CFH</b>	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
<b>CIER</b>	Conselho Interconfessional de Educação Religiosa
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENESEB</b>	Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
<b>FCEE</b>	Fundação da Categoria Educação Especial
<b>FMP</b>	Faculdade Municipal de Palhoça
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IFSC</b>	Instituto Federal de Santa Catarina
<b>LABES-FE</b>	Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes
<b>LASTRO</b>	Laboratório de Sociologia do Trabalho
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LEFIS</b>	Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia
<b>MEC</b>	Ministério da Educação

<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>NEAFEM</b>	Núcleo de Estudos de Filosofia no Ensino Médio
<b>OSP</b>	Organização Social e Política do Brasil
<b>PCP</b>	Proposta de Conteúdo Programático
<b>PDT</b>	Partido Democrático dos Trabalhadores
<b>PFL</b>	Partido da Frente Liberal
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PPB</b>	Partido Progressista Brasileiro
<b>PRAE</b>	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
<b>PSD</b>	Partido Social Democrático
<b>PSDB</b>	Partido Social Democrático Brasileiro
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>SED</b>	Secretaria da Educação
<b>SEESP</b>	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
<b>SEPEX</b>	Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina
<b>SINEPE</b>	Sindicato das Escolas Particulares
<b>SINTE</b>	Sindicado dos Trabalhadores em Educação
<b>UCE</b>	União Catarinense dos Estudantes
<b>UDESC</b>	Universidade Estadual de Santa Catarina
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNDIME</b>	União dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESC</b>	Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina
<b>UNOCHAPECÓ</b>	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
<b>USJ</b>	Universidade de São José

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1</b>	<b>BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO .....</b>	<b>19</b>
1.1	O ESFORÇO RECENTE DE RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	26
1.2	O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM SANTA CATARINA.....	29
1.3	OBJETIVOS DO TRABALHO .....	33
1.4	METODOLOGIA.....	36
<b>2</b>	<b>O CAMPO COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA .....</b>	<b>39</b>
2.1	A CONCEPÇÃO BOURDIEUSIANA .....	39
2.2	A DINÂMICA DOS ‘CAMPOS’ E O “PODER SIMBÓLICO” .....	42
2.3	ELEMENTOS DO CAMPO: <i>HABITUS</i> E <i>ILLUSIO</i> .....	53
<b>3</b>	<b>A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO POLÍTICO NA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SANTA CATARINA .....</b>	<b>59</b>
3.1	O CONTEXTO HISTÓRICO .....	60
3.2	NOVAS MEDIDAS EDUCACIONAIS .....	63
3.3	OS AGENTES SOCIAIS NA APROVAÇÃO DA LEI N. 001/1998... ..	68
3.3.1	O deputado Pedro Uczai .....	68
3.3.2	A Comissão de Justiça .....	70
3.3.3	A Comissão de Finanças.....	72
3.3.4	A Comissão de Educação .....	73
3.3.5	A decisão na Assembleia Legislativa .....	77
<b>4</b>	<b>A CONSOLIDAÇÃO DO SUBCAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA APÓS A LEI COMPLEMENTAR N. 001/1998... ..</b>	<b>91</b>
4.1	A CRIAÇÃO DE UM LABORATÓRIO DE ENSINO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA.....	92
4.1.1	O Encontro Estadual dos Professores de Filosofia e Sociologia .....	93
4.1.2	O Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia ... ..	97
4.1.3	Os projetos realizados pelo LEFIS .....	99
4.1.4	II Encontro Estadual de Professores de Filosofia e Sociologia .....	103
4.2	OS AGENTES SOCIAIS CRIANDO SENTIDOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA .....	107
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>



## INTRODUÇÃO

Por meio deste estudo, buscou-se realizar e apresentar uma pesquisa inédita acerca da história do ensino de sociologia em Santa Catarina, levando-se em consideração a necessidade de elaborar estudos que contemplem a discussão sobre a sociologia enquanto disciplina escolar no estado.

Desse modo, faz-se necessário esclarecer ao leitor que a relação com esta problemática de pesquisa iniciou-se a partir do momento em que o autor desta dissertação atuou como bolsista permanência, por intermédio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Santa Catarina (PRAE/UFSC), no Laboratório de Sociologia do Trabalho (LASTRO). A partir deste momento, o autor foi inserido no mundo da prática docente, compreendendo a importância da Sociologia Educacional. Em seguida, houve a oportunidade de participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde o autor se inseriu de forma mais intensa nas aulas da disciplina de Sociologia nas escolas. Foi então, que se iniciou o processo de problematizar a trajetória desta ciência nas escolas brasileiras, tornando conhecimento da história da Sociologia no Ensino Médio e compreendendo a importância dela.

Foi após esta vivência que pesquisa tornou corpo e objetivou-se estudar, por meio de um laboratório de ensino, o Laboratório Interdisciplinar de Sociologia e Filosofia (LEFIS), como a disciplina de Sociologia tornou-se obrigatória em Santa Catarina e como ela se consolidou nas escolas da rede estadual.

Em relação à estrutura de apresentação da pesquisa realizada, após esta introdução busca-se apresentar, no primeiro capítulo, uma breve contextualização da Sociologia como disciplina do Ensino Médio no Brasil, visando apresentar ao leitor como se deu esse processo no plano nacional. Em seguida, discute-se o esforço recente de reconstrução da história da Sociologia no Ensino Médio, elencando o que tem sido feito a respeito da história da disciplina atualmente. Mais adiante, mergulha-se mais especificamente no objeto de estudo da pesquisa, ou seja, a Sociologia escolar no estado de Santa Catarina, apresentando pequenas informações a respeito do tema, bem como buscando demonstrar os objetivos da pesquisa, além de justificar a necessidade deste estudo e a metodologia adequada, por meio de uma análise documental e de entrevistas semiestruturadas.

No segundo capítulo inicia-se a abordagem teórico-metodológica, articulando como o pensamento de Pierre Bourdieu teve um papel

importante na busca por desvendar as relações sociais dos agentes inseridos em campos na luta do “poder simbólico”. Para tanto, o capítulo inicia-se apresentando onde se insere a concepção bourdieusiana no plano das ideias sociológicas, o funcionamento da dinâmica dos campos e a luta pelo “poder simbólico”, por meio dos conceitos de *habitus* e *illusio*.

No terceiro capítulo, busca-se ilustrar a configuração do campo político na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, trazendo primeiramente uma contextualização histórica, além de descrever as novas medidas educacionais e articular como os agentes sociais produziram sentidos para aprovar a Lei Complementar n. 001/98. Além disso, busca-se denotar a trajetória do deputado Pedro Uczai, tomando frente na reforma educacional, seguida das discussões ocorridas nas comissões de justiça, finanças e educação. O capítulo conclui-se problematizando a decisão final na Assembleia Legislativa no dia 24/08/1998.

No quarto capítulo busca-se explicar a consolidação do subcampo do ensino de Sociologia após a aprovação da Lei Complementar n. 001/98, ou seja, como estes agentes sociais criaram sentidos para o ensino de Sociologia no estado de SC, por meio da criação de um Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia e na realização de encontros estaduais de professores de Filosofia e Sociologia.

Por fim, são apresentadas as considerações finais deste estudo e as referências utilizadas na pesquisa.

## 1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Para compreendermos a trajetória da Sociologia escolar em nível local, isto é, no estado de Santa Catarina, devemos estudar minimamente a sua configuração no plano nacional<sup>1</sup>. Tendo em vista isso, neste capítulo busca-se, de forma breve, contextualizar a trajetória desta disciplina em nível nacional<sup>2</sup>. No Brasil, a relação da Sociologia com sua efetivação como disciplina obrigatória nas escolas, conforme assinala Caridá (2009), muitas vezes foi marcada por uma intensa negação da sua necessidade à formação do cidadão atuante e consciente.

---

<sup>1</sup> Mais informações detalhadas sobre a história do Ensino de Sociologia no Brasil podem ser encontradas na plataforma online do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes, disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/>

<sup>2</sup> Mais estudos sobre a história da disciplina da Sociologia no ensino médio de forma mais detalhada podem ser encontrados em:

ENGERROFF, Ana Martina Baron; CIGALES, Marcelo; THOLL, James. Quem conta a História do ensino de Sociologia no Brasil? Um estudo bibliométrico. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 1, n. 2, p. 65-87, 2017.

HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (org.) **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

NEUHOLD, Roberta. **A sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar**. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum**, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do GT ensino de sociologia na SBS. **Revista Teoria e Cultura**, v. 11, n. 1, p. 55-70, jan./jun. 2016.

PEREIRA, Luiza Helena. A luta dos sociólogos pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. *In*: MEIRELLES, Mauro; RAZER, Leandro; PEREIRA, Luiza Helena. (org.). **O ensino de Sociologia no RS - Repensando o lugar da Sociologia**. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013.

TRINDADE, Héglio. Ciências Sociais no Brasil em perspectiva comparada: fundação, consolidação e institucionalização. *In*: TRINDADE, Héglio (org.). **As ciências sociais na América Latina em perspectiva comparada: 1930-2005**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

ROMANO, Fábio Geraldo. **A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio: 1996-2007: um estudo sobre a invenção das tradições**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2009.

Essa dificuldade de aceitação e legitimação é resultado de contextos históricos controversos, complexos e conservadores, quando não reacionários, permeados por instabilidades políticas, econômicas e sociais. Tais contextos visam encobrir e solapar a possibilidade de objetivação de um posicionamento mais crítico e menos submisso por parte do sujeito histórico concreto diante de uma realidade conflitante, contraditória e desigual que o oprime e o subjuga. Como articula Oliveira (2013):

Entendemos que a compreensão em torno das presenças e ausências da sociologia na escola se devem muito mais à forma como se estruturam os currículos escolares, tendo em vista as relações de poder na sociedade mais ampla, e em como a Sociologia ingressa em tais estruturas, do que a simples preconceitos ideológicos acerca da disciplina. (OLIVEIRA, 2013, p. 186).

No entanto, quando nos debruçamos sobre a trajetória da disciplina no ensino médio, o cenário é muito diferente da sua trajetória no ensino superior. O caminho das ciências sociais como disciplina escolar é marcado por intermitências, condicionadas pela organização do sistema educacional brasileiro, que, a cada reforma educacional, trouxe alguma mudança na situação da disciplina. Essa longa ausência das ciências sociais no ensino secundário teria afastado os intelectuais e as pesquisas acadêmicas do debate sobre essa esfera de ensino, pois, como assinala Silva (2002, p. 1), “os intelectuais distanciaram-se um pouco dos debates sobre o ensino das ciências sociais em geral, e em particular, no campo escolar”, e uma das consequências disso seria a pouca legitimidade que a disciplina ainda carrega na escola.

Na tentativa de explicar e elucidar a Sociologia como disciplina necessária na grade do ensino escolar brasileiro, foram registradas várias teorias e disputas marcadas por fatos históricos e acontecimentos importantes ao longo da história da educação nacional. Fatos e acontecimentos marcados por intermináveis contendas. Uma condição que pode ser abordada de maneira a explicar os percalços que a Sociologia tem enfrentado ao longo de sua história, como disciplina escolar, é em relação à sua nomenclatura:

O fato é que tradicionalmente nossos cursos de graduação foram organizados e intitulados de Ciências Sociais e nos currículos do Ensino

Médio e dos cursos profissionalizantes a Sociologia tem logrado espaço como disciplina. Quando o Governo Militar criou os Estudos Sociais, justificando que essa área contemplava os conhecimentos de Antropologia, História, Geografia, Economia e Sociologia, contribuiu para aprofundar os problemas de definições e denominações científicas, disciplinares e profissionais. Sem dúvida que, quando iniciamos levantamentos sobre o ensino de Sociologia na escola secundária, imediatamente nos deparamos com esses desafios tendo que criar critérios de definições para poder eleger os documentos, conteúdos e disciplinas que consideraremos referentes às Ciências Sociais e/ou à Sociologia especialmente. (SILVA, 2010, p. 18).

A existência de fatos históricos ligados a acontecimentos políticos que foram marcantes no surgir do Brasil república apontam que vários intelectuais da época pretearam que a Sociologia tivesse reconhecimento como disciplina e fosse incluída principalmente nos cursos de Direito e nas escolas secundárias. Essas ideias eram influenciadas pelo pensamento positivista por volta de 1850, trazidas por intelectuais da França, e é Ruy Barbosa quem realiza a primeira tentativa de inserção da Sociologia nas escolas e no currículo do curso de Direito, por volta de 1882.

No ano de 1890, o então ministro da instrução pública, Benjamin Constant, institui uma reforma que define novas diretrizes curriculares para a educação básica. Essa ação de política educacional ficou conhecida como “Reforma Benjamin Constant”, que propunha que a Sociologia fosse adicionada como disciplina obrigatória no ensino de nível médio. Segundo Jinkings (2007), foi um período em que as elites dirigentes tinham a ideia da Sociologia como uma espécie de ferramenta de progresso social. De acordo com essa perspectiva, a disciplina tinha o objetivo de fundamentar a ordem social e controlar as relações sociais, partindo de uma concepção positivista. No entanto, em 1897 a Sociologia é retirada do ensino secundário e ginásial.

Foi em somente em 1925 que uma nova reforma educacional, chamada “Reforma Rocha Vaz”, decreta a instituição da Sociologia como disciplina obrigatória nas escolas secundárias e normais, numa época em que educadores liberais discutem as ideias que ficaram

conhecidas como “Escola Nova”. O objetivo era substituir o ensino religioso por um ensino científico, laico, público e gratuito.

Esse é um dos marcos fundamentais para a institucionalização das Ciências sociais/Sociologia no sistema de ensino e no processo de sistematização dos conhecimentos sociológicos. O fato de essa disciplina ser ensinada nas escolas criava um mercado de ideias, de circulação de conteúdos que precisava ser ordenado e dinamizado. O primeiro mercado a ser potencializado foi o de livros didáticos. Em seguida, a criação de faculdades e universidades para formar os professores especializados nas novas áreas. Muitos pensadores autodidatas nas Ciências Sociais, formados em Direito, Medicina, Engenharia, entre outras, especializaram-se em Sociologia e exerceram o ensino nas novas cátedras criadas nas Escolas Normais e Faculdades de Direito. Gilberto Freyre em Recife, Fernando de Azevedo em São Paulo, Delgado Carvalho no DF, Artur Ramos no Rio de Janeiro; esses pensadores lançaram-se em pesquisas e em esforços de sistematização da nova ciência. (SILVA, 2010, p. 20-21).

Posteriormente, com a “Reforma Educacional Francisco Campos” (1931), a disciplina integra os currículos da escola secundária brasileira. A partir de 1942, entretanto, começa a intermitência da Sociologia no ensino secundário, permanecendo no curso normal, mas desaparecendo no ensino regular e adquirindo caráter optativo nos cursos ‘clássico’ e ‘científico’. Somente na década de 1960 é instituída a lei definiu as disciplinas escolares como: obrigatórias, obrigatórias complementares e optativas, caso da Sociologia. Esta lei foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024/61).

Durante o Estado Novo (1930 - 1945), o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, faz uma reforma na educação no ano de 1942, retirando a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, reforma esta de cunho nacional, que ficou conhecida por instituir o curso ginásial por quatro anos e mais três anos em que o aluno poderia optar pelo clássico (Ciências Humanas e Letras) ou pelo científico (Biologia e Matemática).

Em 1964 se dá o golpe civil militar, momento em que a Sociologia perde força para que possa retornar. Professores universitários e da escola secundária são presos, principalmente após o Ato Institucional n. 5. Em 1971, sob o governo do Presidente Médici, a educação é dividida em 1º e 2º graus, reforma esta que respondia às necessidades do chamado “milagre econômico”, época de crescimento econômico ocorrido às custas de um forte endividamento externo. Ou seja, busca-se criar uma força de trabalho barata para responder às necessidades dos capitais estrangeiros no país, quando então surgem os cursos profissionalizantes e os cursos de licenciatura curta. No nível nacional, o retorno da disciplina de Sociologia de forma obrigatória ocorreu somente recentemente, com a Lei n. 11.684, de 2008 (HANDFAS; OLIVEIRA, 2009).

Quando se analisa a trajetória de institucionalização e reintrodução da Sociologia e sua constituição como disciplina científica, acadêmica e escolar no Brasil, existe uma tendência de sua vinculação às condições sociais, culturais, intelectuais e políticas vigentes. Especialmente no que diz respeito à definição do lugar da disciplina no sistema escolar, ela ocorre historicamente determinada pela correlação de forças sociais em cada período de formação e consolidação do capitalismo no país, bem como a própria Sociologia assume sentidos diversos em períodos distintos. Os interesses dos grupos e frações de classes dominantes na sociedade brasileira, em cada época histórica, em grande medida foram definidores de sua presença disciplinar. Essas questões têm se colocado em nível nacional, porém cada estado da nação tomou um caminho singular.

[...] 1982-1986, particularmente no estado de São Paulo, com a resolução SE n° 236/83, que possibilitou a inclusão da sociologia na parte diversificada, a disciplina reinicia o seu retorno à grade curricular do ensino secundário, em 1985, cerca de 25% das escolas do segundo grau tinha incluído, em 1986, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) realizou um concurso público para provimento de cargo de professor de sociologia; ainda neste ano, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) publicou a “Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina de Sociologia - 2º grau”. (MORAES, 2003, p. 7-8).

Por volta dos anos 1990, inicia-se um movimento político em torno das discussões acerca da reintrodução da Sociologia em nível nacional no ensino médio da escola básica. A Lei n. 7.044, de 1982, fez algumas modificações na LDB de 1961, permitindo que a Sociologia entrasse na grade curricular na parte diversificada do currículo. A LDB que trouxe autonomia aos sistemas estaduais de educação para determinar os conteúdos.

Em 1996, quando foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, houve um movimento de discussão para que a Sociologia estivesse presente de forma obrigatória no Ensino Médio. Porém, o texto apresentado pelo artigo 36, §1º, inciso III, da nova LDB fez com que a Sociologia não estivesse regimentada enquanto disciplina curricular. Essa interpretação fez com que alguns estados não compreendessem a disciplina como obrigatória na grade curricular.

Em 1996 ano de lançamento da LDB, alguns estados já haviam incluído a disciplina na base diversificada do currículo mesmo que com pequeno espaço na grade curricular. São eles: São Paulo (1984), Distrito Federal (1986), Pará (1986), Acre (1988), Rio de Janeiro (1989), Pernambuco (1989), Minas Gerais (1989), Rio Grande do Sul (1989), Maranhão (1989), Amapá (1994), Tocantins (1996). A lei nº 7044/82 e a resolução nº 6/86 abriram esse espaço. (AZEVEDO, 2014, p. 38).

No ano seguinte à aprovação da nova LDB, em 1997, o deputado Padre Roque Zimmermann (PT/PR) lança o Projeto de Lei n. 3.178/1997, para corrigir o problema do artigo 36 e finalmente lançar a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio. Porém, o projeto foi vetado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Alguns anos depois, o deputado Ribamar Alves (PSB/MA) lança outro projeto com a mesma finalidade, sendo aprovado em 2008 por meio da Lei Federal n. 11.684/2008, sendo esse um momento de conquista para a sociologia, principalmente no que se refere à luta pela inserção no currículo. Vale ressaltar que, a partir disso, foram necessárias várias mudanças no cenário educacional, assim como na formação de professores para a educação básica, na criação de centros formadores em instituições de ensino e na criação/reformulação de diretrizes curriculares.

Dez anos depois, em 2018, deparamo-nos com outra realidade brasileira, momento de transformação estrutural educacional, pois em 2017, com a Lei n. 13.415/2017, estabeleceu-se o projeto do novo ensino médio brasileiro, alterando a lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por meio do qual as disciplinas de sociologia, filosofia, educação física e artes integram um grupo chamado de “estudos e práticas” optativas.

É necessário compreender que tal reforma promete transformar a estrutura da educação brasileira, trazendo à tona o ensino integral, alterando o ensino médio de 800 horas anuais para 1000 horas, já nos primeiros cinco anos. Entre outras mudanças, caberá à união, em conjunto com a federação, os estados e os municípios “coordenar ações e políticas” referentes ao processo de implementação do novo ensino médio. Desta forma, cada estado brasileiro poderá tomar um caminho peculiar no que se refere às mudanças educacionais, sendo que os impactos dessa reforma ainda não podem ser mensurados, o que significa que ainda há muito o que se discutir a respeito de como serão aplicadas essas novas mudanças no sistema educacional em cada estado da federação.

Desta forma, atualmente esse processo ainda está em curso, e a Sociologia poderá sofrer transformações no que se refere à sua obrigatoriedade nas escolas da rede pública estadual, pois o Ministério da Educação (MEC) entregou a 3º versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 03 de abril de 2018, que será votado, devendo em seguida ser homologado pelo Ministério da Educação (MEC). A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caberá aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas orientarem seus currículos e propostas pedagógicas para colocar as demandas dos jovens em diálogo com o contexto local. Desta forma, a Lei n. 13.415/2017 determinou os seguintes prazos<sup>3</sup>: i) Cronograma de implementação: no primeiro ano subsequente à data de publicação da BNCC (previsto para 2018); ii) Iniciar o processo de implementação a partir do segundo ano subsequente à data de homologação da BNCC. A partir disso, cada estado ficou responsável por avaliar coletivamente, compilar as informações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e implementar a nova reforma do Ensino Médio em nível local. No caso de Santa Catarina, a Secretaria da Educação (SED) ficou responsável

---

<sup>3</sup> Informações coletadas no site disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>

por realizar cinco audiências públicas, sendo que a primeira já ocorreu em Florianópolis no mês de maio/2018 e a segunda, prevista para junho/2018, foi adiada.

## 1.1 O ESFORÇO RECENTE DE RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Na última década, mais especificamente a partir da Lei n. 11.684, de 2008, que tornou obrigatório a disciplina de Sociologia na educação básica, o ensino de Sociologia no Brasil tem ganhado cada vez mais destaque. Cabe salientar que desde os anos de 1980 vários estados, como Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Santa Catarina, já vinham introduzindo a disciplina em seus currículos estaduais, havendo igualmente um forte movimento para implantação da disciplina fomentado por pesquisadores, entidades sindicais e universidades, como melhor descrevem Moraes (2003), Carvalho (2004) e Pereira (2013).

Desta maneira, compreendemos que é necessário contextualizar a história, ou seja, faz-se importante compreender a trajetória da Sociologia no âmbito escolar, pois devemos levar em consideração que existem diversificados níveis de ensino, cada qual funcionando com sua própria lógica de operacionalização, assim como, no caso da Sociologia escolar brasileira, que se desenvolve com suas regras específicas, agentes e representações (BOURDIEU, 2011).

Analisando os trabalhos de Handfas e Maçaira (2012), e Cigales e Bodart (2016) sobre a trajetória da história da Sociologia no Ensino Médio, os autores apontam para um crescimento significativo no que se refere ao número de produções de dissertações e teses, principalmente no final de 2010. Oliveira (2016) argumenta, no mesmo sentido, que houve um aumento significativo no que se refere às linhas de pesquisa no Grupo de Trabalho (GT) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia em 2015.

Além disso, o interesse pela história do ensino de Sociologia vem se ampliando na medida que se compreende a relação entre a trajetória da disciplina e os problemas e desafios atuais no seu campo. Essa mudança vem se refletindo nas últimas edições do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), entre 2015 e 2017, espaço em que a História da Sociologia no Ensino Médio foi tema de um Grupo de Trabalho. Além disso, vale registrar um aumento no número de dossiês sobre a história do ensino de Sociologia, conforme apontam os estudos de Cigales, Engerrof e Tholl (2017), com destaque aos dossiês organizados e publicados pela “Revista Café com

Sociologia”, em 2015, além de outros artigos publicados recentemente em diferentes campos de pesquisas. Em 2017, na Universidade Estadual de Londrina, foi criado o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, e na Universidade Federal do Ceará foi criado neste ano (2018), o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional. Esse movimento corrobora com o crescente esforço para buscar descrever e discutir o caminho que Sociologia percorreu na educação básica brasileira.

Temos por hipótese de que os trabalhos sobre ensino de Sociologia são reflexos do movimento de luta para o retorno da Sociologia na educação básica brasileira, pois eles surgem justamente com as expectativas criadas pela Lei n. 11.684, de 2008, que possibilitou a ampliação do debate sobre a história da disciplina, a qualificação docente, as metodologias de ensino etc. Também, compreendemos que estes trabalhos são formas de legitimação dessas lutas, contribuindo para o que Romano (2009) denomina de “invenção das tradições” e, conseqüentemente, para que os agentes envolvidos nessa disputa alcancem os seus objetivos. Neste sentido, pensamos que uma análise sobre esses trabalhos, mais especificamente sobre os que tratam a história da disciplina, é relevante para compreendermos esse movimento político e acadêmico de luta para a legitimação da Sociologia na educação brasileira. Vale lembrar que essa luta em torno da Sociologia no Ensino Médio, a partir da década de 1990, mobilizou diversos agentes do campo político e acadêmico, sendo que um dos temas mais abordados nas dissertações e teses no período mencionado foi sobre a história do ensino de Sociologia, conforme observaram Cigales e Bodart (2016).

Vale lembrar que esse esforço recente de reconstrução da história do ensino de Sociologia escolar no Brasil tem sido desenvolvido de forma contraditória, ou seja, para alguns pesquisadores o processo de institucionalização da Sociologia brasileira tem sua origem com a criação das instituições universitárias, conforme salientou Miceli (1989; 1995). Neste sentido, ao fazer um balanço sobre a trajetória da Sociologia desde a sua introdução até sua reintrodução, cabe destacar que grande parte destes pesquisadores que discutem essa temática buscavam de toda maneira legitimar essa disciplina para consolidar um objeto de pesquisa e inseri-lo nas escolas de forma obrigatória, criando assim uma tradição do saber, o que não se concretizou, por motivos ideológicos e políticos.

Já outros pesquisadores, como Meucci (2000) e Cigales e Bodart (2016), vão justificar que a Sociologia no ensino médio do século XX

teve como uma das principais chaves analíticas sua origem nos valores de missão, ou seja, construir uma nação técnica e ideológica-cristã. Em contrapartida, existem outras chaves analíticas, por meio dos marcos legais, como por exemplo os trabalhos de Moraes (2003) e Santos (2014), para os quais a disciplina foi guiada pelas reformas educacionais. Existem também, os estudos que levam em consideração os manuais escolares, como por exemplo Soares (2009) e Guelfi (2001), bem como a dissertação de Meucci (2000), em que ele analisa os primeiros manuais e cursos de Sociologia no país, além de sua tese, de 2006, em que ele aborda os primórdios da Sociologia na escola normal, por meio do pensamento de Gilberto Freyre, que foi professor da Escola Normal de Pernambuco entre 1929 e 1930. Portanto, duas formas recorrentes de análises neste formato de estudo têm sido os manuais escolares e os marcos legais nos estudos sobre a história da Sociologia no Brasil.

Outra perspectiva de pesquisa sobre a história da Sociologia brasileira, segue o caminho oposto, que leva como base de suas análises o currículo de formação dos professores em nível superior. Entre os estudos mais recorrentes nesse sentido, estão os trabalhos de Takagi (2013) e Silva (2006). A ideia destes autores é analisar a formação do curso de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo e na Universidade Federal do Paraná. Ambos autores concluem que a distinção entre Licenciatura e Bacharelado serve como dispositivo de prestígio social, o que acarreta trajetórias sociais distintas.

A partir da análise destes trabalhos, que buscam estudar a história da Sociologia no âmbito escolar, podemos constatar que eles seguem esse movimento de busca pela legitimação da Sociologia como um campo de pesquisa no âmbito das Ciências Sociais, além de ser um movimento que serve para justificar essa disciplina no interior do ensino básico. Portanto, esses são fatos que precisam ser revistos, quando se trata de polissentidos, no tocante à disciplina no decorrer da sua história, sendo que essas três chaves analíticas: marcos históricos, manuais e currículo ajudarão a concretizar de forma sólida os objetivos da pesquisa.

Constatamos a necessidade de estudarmos a história da Sociologia em outras regiões, bem como nos estados em que ainda não há registros de pesquisas sobre a temática, ou eles são quase inexistentes, e quando localizados, caracterizam-se pela dificuldade/ausência de fontes, além do mais, existe a necessidade de relativizar esses estudos sobre a história da Sociologia escolar, pois, de

maneira geral, grande parte destes trabalhos sobre a história da disciplina apoiam-se na predominância do uso de fontes secundárias.

Além disso, a disciplina de Sociologia enfrenta, no Ensino Médio, muitos desafios, resultado da sua construção histórica, desde sua proposição inicial na primeira república, por Benjamim Constant. Sua entrada tardia e singular, não lhe atribuiu um status de disciplina pertencente do currículo. Foram muitas as controvérsias para consolidar a disciplina como obrigatória. Pode-se dizer que essa luta agora está em outra etapa, pois a lei garante a sua presença no currículo. Em contrapartida, essa luta ainda não se findou, pois a Sociologia ainda não está posta em todos os níveis de escolarização e passamos por muitos desafios, inclusive na própria escola.

Nas escolas, essa trajetória descontínua da Sociologia no ensino médio e sua frágil tradição pedagógica ocasionam, frequentemente, um desconhecimento das finalidades educativas da disciplina e a desvalorização de suas potencialidades formativas. (JINKINGS, 2011, p. 109).

Segundo Mendonça (2011), a escola enfrenta uma crise de sentidos, em que professores e alunos, apesar de reconhecerem seu significado social, ou seja, a instituição responsável historicamente pela transmissão do conhecimento, não se identificam com ela em suas relações cotidianas.

## 1.2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM SANTA CATARINA

Ao analisar a trajetória do ensino de Sociologia em Santa Catarina, vale ressaltar a carência de informações sobre essa temática, como assinalou Azevedo (2014) em sua dissertação. Esse percurso do ensino da Sociologia por estado brasileiro ainda é pouco contado e há dificuldades em encontrar maiores informações.

A Sociologia foi introduzida no estado de Santa Catarina, de acordo com Daros e Pereira (2015), entre 1930 e 1940, época em que existiam dois colégios públicos e quatro confessionais católicos destinados à formação de professores. Dos católicos, destaca-se o Colégio Coração de Jesus, fundado em Florianópolis pelas irmãs da Divina Providência, além da Escola Normal Catarinense em 1919, depois veio o Instituto de Educação, em 1935, com o apoio de Roger

Bastide (01/04/1898 - 10/04/1974), Donald Pierson (08/09/1900 - 13/10/1995) e Fernando de Azevedo (02/04/1894 - 18/09/1974). Em ambas as escolas evidenciava-se a preocupação em pautar a formação docente nos conhecimentos oferecidos pelas ciências, principalmente as consideradas fundamentos da educação, caso da Sociologia. As escolas tiveram influência principalmente do pensamento de Theobaldo Miranda Santos e de Alceu Amoroso Lima, que concebiam uma sociologia finalista<sup>4</sup>, que via o homem também espiritualmente. Nos postulados da sociologia finalista estariam: a) existência de Deus; b) imortalidade da alma; c) liberdade da vontade; e d) encarnação de Cristo.

Neste sentido, com a criação das primeiras faculdades, a partir da década de 1930, destacando a Academia Catarinense de Letras, em 1924, e posteriormente a Faculdade de Direito de Santa Catarina, em 1932, passou a existir em Santa Catarina o processo de criação de cátedras de Sociologia no ensino superior, contribuindo para a rotinização do conhecimento sociológico, além do mais, já havia neste período um amplo processo de modernização da sociedade catarinense em evolução. Desta forma, no ano de 1935 o coronel interventor federal de Santa Catarina, Aristiliano Ramos, aprovou o Decreto n. 713, no qual a reforma educacional levou em consideração a necessidade de adoção de novas normas para serem regidos os institutos destinados à formação de professores.

Sendo assim, com esta reforma, Santa Catarina passa a trabalhar com um sistema educacional público e gratuito, contemplando o ensino pré-primário, fundamental-comum, supletivo, secundário e vocacional, além do magistério primário e secundário. Além destas medidas, o Art. 25 do referido decreto aponta o seguinte:

[...] o curso das escolas normais Vocacionais compreenderá dois anos e constará do estudo das matérias assim distribuídas: História e Filosofia 3h, Literatura 4h, Higiene e Puericultura 4h, Psicologia geral e infantil 5h, Sociologia 3h, Metodologia geral especial 3h, Legislação escolar 2h, Desenho 2h, Trabalhos 2h, Musica 2h,

---

<sup>4</sup> Segundo Cigales (2014), uma das características da Sociologia finalista é o fato de considerar um mundo sobrenatural. Implicando uma determinação do mundo social, onde as instituições sociais possuem uma finalidade: o bem-estar dos indivíduos, contrapondo a sociologia dos intelectuais adeptos a uma concepção 'científica' da disciplina.

Educação física 2h. (SANTA CATARINA, 1935, p. 86).

Portanto, a Sociologia torna-se disciplina obrigatória nas Escolas Normais Superiores Vocacionais, com carga horária de 3 horas semanais. Sendo que o objetivo da formação destes alunos se justifica nas seguintes palavras: “Prometo cumprir fielmente as leis da república e do Estado, bem como consagrar-me à formação de cidadãos uteis a Pátria e a humanidade.” (SANTA CATARINA, 1935, p. 172).

Desta maneira, a reforma de 1935, que tornou a Sociologia disciplina obrigatória em SC, levou em consideração que esta disciplina pode auxiliar os cidadãos a cumprirem as obrigações para com a República e para com o Estado, objetivando a defesa da pátria.

Durante muito tempo ausente, foi com o artigo 41, da Lei Complementar n. 170, de 1998, em parágrafo único, que se estabeleceu a reintrodução da Sociologia e da Filosofia como conteúdos obrigatórios do currículo do Ensino Médio em SC. Acerca do tema, Caridá (2014) pontua que:

O documento de 1998 foi um dos primeiros publicados no país e contou com a colaboração da professora da USP, Heloísa Dupas Penteado, uma das primeiras acadêmicas a dar visibilidade ao ensino da sociologia em nível nacional. Com relação à proposta em vigor, posso esboçar um pouco mais de sua construção, pois pude acompanhar parte deste processo. O Colégio de Aplicação (UFSC) tinha a disciplina de Sociologia presente em sua grade curricular desde o início da década de 1990. A sociologia estava presente na antiga 8º série do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio. Havia uma professora efetiva que lecionava, a qual trabalhou na instituição por mais ou menos vinte anos. Após a entrada da disciplina como componente curricular obrigatório esta professora apresentou ao LEFIS um planejamento de ensino que contemplava todas as séries do ensino médio. Tem muita experiência na área e sempre trabalhou a partir da proposta de conteúdos programáticos oficial, porém sentia a necessidade de atualização do documento. Este esboço foi discutido em uma oficina permanente no LEFIS por três anos e

posteriormente discutido em cursos de capacitação com os professores da SED/SC. Assim, após anos de debate ele foi apresentado ao órgão competente, o qual fez algumas alterações, sem consulta prévia, e o documento foi publicado em conjunto com as demais áreas de conhecimento. (CARIDÁ, 2014, P. 110-11).

Presente, desse modo, na historicidade da implementação da disciplina dentro da grade curricular, podemos destacar que a Sociologia passou a ser obrigatória no currículo do Ensino Médio em Santa Catarina desde 1998. Foi nesse período, governado por Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995-1999), formado em Direito e Ciência Política pela UFSC, que a Sociologia entrou de forma obrigatória nas escolas do Ensino Médio. No próximo mandato, do governador Esperidião Amin (1999-2003), formado em Administração e Direito pela UFSC, a Sociologia se manteve nas escolas de Ensino Médio. Como aponta Sousa (2004):

Embora sem apoio da Secretaria de Educação na gestão do governo Amin, foi este governador que manteve a obrigatoriedade do ensino de sociologia em Santa Catarina, quando o então presente Fernando Henrique Cardoso vetava o projeto aprovado. (SOUSA, 2004, P. 2).

Vale ressaltar que a Sociologia, enquanto disciplina escolar, luta para ganhar espaço nas grades curriculares e, principalmente, reconhecimento nas salas de aula enquanto disciplina, potencialmente elucidativa e crítica das relações sociais vigentes em nossa sociedade. Dentro de toda a discussão e descrição sobre a tortuosa trajetória da Sociologia como disciplina escolar, temos a seguinte constatação de Jinkings (2009):

Quando se analisa a trajetória de institucionalização da sociologia e sua constituição como disciplina científica e acadêmica no Brasil, é notável sua vinculação com as condições sociais, culturais e políticas vigentes. Especialmente no que diz respeito ao ensino da sociologia nos cursos de nível médio, a luta pela incorporação da disciplina como

obrigatória no currículo das escolas se dá em momentos de intensa mudança em todas as dimensões da vida social. (JINKINGS, 2009, p. 11).

Portanto, vale registrar que esse movimento de luta pela institucionalização da Sociologia em nível estadual, como ocorreu nos seguintes estados: São Paulo (1984), Distrito Federal (1986), Pará (1986), Acre (1988), Rio de Janeiro (1989), Pernambuco (1989), Minas Gerais (1989), Rio Grande do Sul (1989), Maranhão (1989), Amapá (1994), Tocantins (1996) e Santa Catarina (1998); influenciaram um movimento político em torno das discussões para a reintrodução da Sociologia no Ensino Médio em nível nacional, principalmente por meio da LDB de 1996.

### 1.3 OBJETIVOS DO TRABALHO

Esta pesquisa buscou se debruçar, portanto, sobre o período compreendido entre 1998 e 2008, com enfoque especial a partir do artigo 41 da Lei Complementar n. 170, de 1998, que estabeleceu a Sociologia como disciplina obrigatória em SC, até a aprovação nacional em 2008, no estado de Santa Catarina. A disciplina de Sociologia tornou-se obrigatória há dezessete anos na rede pública de ensino (Lei Complementar n. 173/98), onde foi ministrada com a carga horária de duas horas/aula por semana em duas das séries do Ensino Médio. Hoje ela está presente nas três séries do ensino regular, com a mesma carga horária na primeira e segunda série, e com carga horária de apenas 1 hora/aula na terceira série.

A questão que se procurou responder nesta pesquisa é evidenciar como ocorreu o processo de retorno da Sociologia no Ensino Médio em Santa Catarina, pois neste ela volta antes da obrigatoriedade nacional. Ou seja, como os agentes sociais se mobilizaram, quais deles tiveram destaque em torno da gênese do campo social, como foi discutida pela Assembleia Legislativa de Santa Catarina e lideranças políticas do período, bem como qual foi a relevância e a contribuição da Universidade Federal de Santa Catarina após a aprovação estadual.

Tivemos como objetivo investigar as relações sociais dentro do campo educacional e político que propiciou o retorno da Sociologia na Educação Básica no estado de Santa Catarina entre 1998 a 2008. Para tanto, estudamos o histórico do ensino de Sociologia no Brasil e em Santa Catarina na Educação Básica, apontando suas particularidades e

as dificuldades enfrentadas desde sua implementação e reintrodução na rede pública estadual; investigamos qual a relação da Universidade Federal de Santa Catarina e do Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS) para a consolidação do ensino de Sociologia em Santa Catarina; e levantamos de que forma as lideranças políticas contribuíram de forma convergente ou divergente na implantação da lei de acesso à disciplina na Assembleia Legislativa de Santa Catarina.

A principal justificativa para esta proposta de pesquisa diz respeito ao impacto provocado (e pouco estudado) pela defesa da Sociologia escolar entre os anos de 1998-2008 em Santa Catarina, nas esferas acadêmica, escolar e pública. Nosso interesse encontra-se no estudo das relações entre os agentes sociais para configuração do ‘campo’ acadêmico e político na reintrodução da Sociologia no ensino médio em SC, pois, conforme argumentou Silva (2010):

Não se verificam análises que contemplem como esses espaços foram formados e a partir de quais sujeitos/agentes, ou seja, quem se movimentou, em quais sentidos, junto e a partir de quais estruturas/instituições para criar a possibilidade de constituição da Sociologia como disciplina escolar. (SILVA, 2010, p. 24).

Neste sentido - tomando como referência autores que escrevem sobre a história da institucionalização das Ciências Sociais e as ausências e presenças da Sociologia escolar no Brasil e em Santa Catarina - perguntamo-nos qual a importância do ensino de Sociologia para a institucionalização das Ciências Sociais. Perguntamo-nos também - tomando como referência a repercussão do debate posto pelos intelectuais que pretendemos estudar - porque Santa Catarina esteve entre os estados que adotaram a disciplina antes de sua obrigatoriedade no Ensino Médio do país. Desta forma, buscamos destacar como se configurou o campo e como os agentes sociais se mobilizaram para o retorno do ensino da Sociologia.

Portanto, este projeto - que seguiu uma demanda das pesquisas recentes<sup>5</sup> produzidas pelo NEJUC<sup>6</sup>, na tentativa de reconstrução da

---

<sup>5</sup> OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum*, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez. 2013.  
 ENGERROFF, A. M. B.; CIGALES, M. Intelectuais, Direito e a constituição da Sociologia no Brasil. *In: ENSOC - ENCONTRO ESTADUAL DE*

história das Ciências Sociais em SC, com foco na produção e circulação de ideias - tem como objetivo contribuir com o que já existe para uma investigação sobre a presença do debate sociológico na esfera pública, assim para o papel do ensino da Sociologia na história das Ciências Sociais, o que trará também uma contribuição para a discussão em nível nacional, sendo esse é um dos desafios para o debate acerca da institucionalização dessa ciência, bem como para o próprio campo das Ciências Sociais em nível local.

Existem vários estudos, tais como os de Meucci (2000), Sarandy (2004), Silva (2006), Miceli (1989), Bomeny e Birman (1991), Trindade (2006), Neuhold (2014), Moraes (2003), entre outros, que trataram da história da disciplina do ponto de vista das instituições, museus, universidades e centros de pesquisa envolvidos no processo de institucionalização desta ciência no Brasil, e que ajudaram a compor de maneira sólida os objetivos da pesquisa. No entanto, percebemos que, no que concerne à relação da Sociologia no cenário de Santa Catarina, ainda existem lacunas a serem exploradas. A esse respeito, percebe-se que, na medida em que as Ciências Sociais vão ganhando contornos mais científicos, o ensino da Sociologia nas escolas públicas vai perdendo espaço para práticas científicas em instituições de pesquisa e instituições de ensino superior. Quanto às décadas de 1998 e 2008 em Santa Catarina, encontramos o livro organizado pelo LEFIS<sup>7</sup> (SOUSA, 2012), entretanto, são quase inexistentes as referências ao debate acerca do retorno da Sociologia nas escolas, a despeito da produção já mencionada do período. Portanto, a originalidade/relevância desta pesquisa está assentada no reconhecimento da importância do debate deste período na institucionalização da Sociologia catarinense.

Em suma, este projeto procurou conjugar esse espaço problemático de modo a utilizar largamente seus referenciais teóricos. Temos em mente que o trabalho de reconstrução do contexto intelectual, onde uma determinada prática se insere, é sempre difícil, o que faz com que, na maioria das vezes, onde uma ideia foi concebida ela seja completamente ignorada no processo de recepção. Desse modo, conforme posto por Villas Bôas (2006), é necessário que uma análise sobre as ideias e os conceitos siga o caminho da “recepção, reelaboração e construção conceitual”, sob pena de “coisificar as ideias e utilizá-las

---

ENSINO DE SOCIOLOGIA, 5., 2016, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2016.

<sup>6</sup> Núcleo de Estudos da Juventude Contemporânea/UFSC.

<sup>7</sup> Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia/UFSC.

mal”. Tem em vista isso, este trabalho pretendeu, em grande parte, seguir a proposição dos estudos das ideias sob o

ponto de vista de sua leitura e reinterpretação, do ponto de vista de sua recepção, do ponto de vista dos efeitos provocam, do ponto de vista de sua possibilidade de construção de novas visões de mundo, mudança ou permanência de modos de ação no mundo. (VILLAS BÔAS, 2006, p. 35).

Sendo assim, antes de se procurar mapear apenas as ‘influências’ sofridas pelos intelectuais, como se toda atividade de reflexão fosse necessariamente de caráter passivo, foi necessário mais do que isso, foi preciso pensar na atitude ativa do intelectual frente ao novo corpo de conhecimento com o qual ele entra em contato. Assim, a análise da relação com os intelectuais/cientistas sociais e o ensino de Sociologia também passou a ser uma análise sobre as condições de recepção e interpretação dos elementos constitutivos do ensino de Sociologia em Santa Catarina.

#### 1.4 METODOLOGIA

De orientação qualitativa, esta pesquisa pretendeu fundamentar-se na proposta da Sociologia de Pierre Bourdieu, para a análise da estrutura social, por meio da categoria *habitus* e ‘campo’.

O método de investigação do trabalho, em primeira instância, baseou-se em uma revisão bibliográfica, com o intuito, segundo Cervo e Bervian (1983), de buscar conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema, no caso específico deste estudo, sobre o ensino de Sociologia, suas condições históricas e sociais no Brasil e em Santa Catarina.

Concordamos que o registro escrito é um “elo indispensável entre a produção e a recepção de ideias” (VILLAS BÔAS, 2007), por isso recuperaremos a produção dos intelectuais escolhidos para a análise entre 1998 a 2008, já que esta guarda ideias e registra a maneira de pensar de seus autores. Destacamos um vasto material do ponto de vista nacional no LABES-FE/UFRJ,<sup>8</sup> o que possibilitou o acesso/consulta a vários autores articulados com esse tema, destacando-se: Meucci (2000;

---

<sup>8</sup> Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes/UFRJ.

2006), Villas Bôas (2006; 2007); Azevedo (2014), Carvalho (2004), Silva (2010), Oliveira (2013), Cigales (2014), entre outros.

Do ponto de vista da pesquisa recente sobre o ensino de Sociologia em Santa Catarina, contamos com uma insuficiente produção acadêmica, por meio de um número reduzido de teses de doutorado, um pouco maior de dissertações de mestrado e um número razoável de artigos publicados em livros organizados e em revistas especializadas, cabendo destacar: Sousa (2012), Daros e Pereira (2015), Daros (2000), Caridá (2014), Jinkings (2009; 2011), Daniel (2009) e Vieira (2013). A despeito da relevância dessa produção recente, identificamos que parte significativa ainda se encontra circunscrita nos limites de relatos de experiência, o que evidencia a necessidade de desenvolvermos pesquisas que busquem empreender uma reflexão teórica sobre a temática.

Em seguida, realizamos uma pesquisa do ponto de vista documental, para buscarmos, segundo Caulley, “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (CAULLEY apud LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38). Os documentos oficiais se basearam nos arquivos que descrevem o processo por meio dos discursos dos parlamentares da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, assim como nos pareceres favoráveis das comissões de finanças, de justiça e de educação, na legislação brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na legislação do estado de Santa Catarina.

Considerando esta etapa, e a partir dela, iniciamos o processo de investigação dos agentes sociais envolvidos na pesquisa. Para Goode e Hatt (1977), a entrevista é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Neste sentido, aplicamos entrevistas semiestruturadas com professores e técnicos em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Santa Catarina, articulados com o ensino de Sociologia, e entre eles podemos citar alguns que ajudaram a fundar o LEFIS e que estavam em contato direto com essa problemática: Valcionir Corrêa, Nise Jinkings, Marilse Cristina de Oliveira Freze, Antônio Romão de Andrade Neto e Silvia Leni Auras de Lima. Vale salientar que foi feita e aprovada a solicitação de autorização ao Conselho de Ética. As entrevistas foram individuais, em lugares considerados apropriados, conforme a disponibilidade de cada participante, conduzidas pelo pesquisador e com a utilização de um roteiro pré-definido, referente ao seu de cada entrevistado: idade, função, tempo de serviço. Havendo também outro bloco, direcionado à problemática da pesquisa, isto é: como ocorreu o processo de retorno da

Sociologia no Ensino Médio no estado de Santa Catarina; qual foi a contribuição da universidade, assim como do LEFIS no processo; como os professores da UFSC se organizaram e se articularam; quais os maiores desafios enfrentados; e como a Universidade Federal de Santa Catarina se articulou com a Secretaria da Educação de Santa Catarina.

## 2 O CAMPO COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

Na década de 1980, intensificaram-se no país os debates sobre o retorno da Sociologia à grade curricular obrigatória dos cursos de nível médio, em um momento de luta pelo fim da ditadura, com campanhas em diversos estados da nação exigindo o retorno da Sociologia como disciplina obrigatória,

como resultado dessas campanhas, leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação firmaram a adoção da disciplina como obrigatória em ao menos uma série/ano do Ensino Médio, em diversos Estados brasileiros, caso de Santa Catarina. (JINKINGS, 2009, p. 4).

Esse longo período de distanciamento dos currículos escolares em muitos estados brasileiros - em alguns deles a Sociologia incorporou-se aos currículos escolares como disciplina obrigatória por determinação de leis estaduais - implicou em uma fragilização da discussão pedagógica sobre seu ensino e suas potencialidades educativas. Em Santa Catarina, a presença da Sociologia é obrigatória no Ensino Médio há mais de 15 anos, por força de uma lei datada de 1998, a Lei Estadual n. LC 173/98, em seu Art. 1º.

### 2.1 A CONCEPÇÃO BOURDIEUSIANA

Para desvendar as relações sociais dentro do ‘subcampo’ acadêmico e político que favoreceu o retorno da Sociologia à Educação Básica no estado de Santa Catarina, a partir da lei estadual de 1998, até a obrigatoriedade nacional de 2008, utilizaremos para o desenvolvimento dessa pesquisa a perspectiva do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que em muitas das suas pesquisas utilizou os conceitos de *habitus*, ‘campo’ e “poder simbólico” entre os agentes sociais, para desconstruir noções comuns vistas como irrefutáveis em nossa sociedade até então.

Faz-se importante, desde já, justificar o uso do termo ‘subcampo’. No caso do Ensino de Sociologia, segundo Oliveira (2015), justifica-se o uso deste termo, pois as práticas sociais do ensino de Sociologia são produzidas por meio do formato de subcampos. O que significa dizer que, de acordo com o autor, o ensino de Sociologia não possui regras próprias, características por excelência de um campo nos termos de

Pierre Bourdieu, pois esta área de conhecimento encontra-se em formato instável dentro do próprio ‘campo’ da Sociologia. Sendo assim, o ensino de Sociologia pode ser considerado como um subcampo pouco autônomo dentro do campo da Sociologia brasileira. Nas palavras de Oliveira (2015):

A formulação do Ensino como um campo científico autônomo, portanto dotado de regras próprias, está longe de se concretizar nesse momento. O que podemos vislumbrar é o início de seu desenho como um subcampo, que depende, para sua consolidação, de um incremento substancial das pesquisas nessa área, especialmente junto aos centros de referência nas Ciências Sociais, e da divulgação de seus resultados por meio de eventos e de periódicos especializados. E como todo campo, as disputas já se encontram em curso. (OLIVEIRA, 2015, p. 38).

Nesta lógica, a área de conhecimento sobre o ensino de Sociologia será nomeada, dentro destes argumentos, de subcampo. Além do mais, Bourdieu desenvolveu uma abordagem metodológica denominada “conhecimento praxiológico”, com o objetivo de solucionar uma dicotomia clássica no interior das Ciências Sociais entre dois grupos: os holistas e os individualistas metodológicos. Enquanto o primeiro grupo buscava explicar o mundo social por meio de formulações teóricas que independessem da vontade dos indivíduos, o segundo tinha como ponto de partida a análise da ação dos indivíduos, para compreenderem as relações sociais. Pierre Bourdieu, assim como Anthony Giddens e Norbert Elias, ficaram conhecidos como participantes de um terceiro grupo, denominado “relacionistas metodológicos” (PETERS, 2006, p. 28), pois tinham como objetivo realizar uma síntese desses polos, no intuito de desenvolver uma sociologia que conciliasse as duas perspectivas para a compreensão do mundo social<sup>9</sup>. Portanto, para Bourdieu, o espaço social pode ser definido como o espaço objetivo - estrutura de relações objetivas que

---

<sup>9</sup> No campo da teoria sociológica há diversas visões sobre as abordagens para o estudo da Sociologia contemporânea. Nesse sentido, indica-se a leitura de autores que buscam fazer uma síntese das principais perspectivas sociológicas na atualidade: como Corcuff (2001), Domingues (2001), entre outros.

determina a forma assumida, eventualmente, pelas interações e pela representação concebida pelos envolvidos em tais operações, ou seja, o espaço social é composto pela estrutura de distribuição desigual dos diferentes tipos de capitais, pois é o volume e a composição relativa dos capitais acumulados que estruturam relações e que, incorporadas sob a forma do *habitus*, configuram representações e modos de pensar, assim como, de sentir o mundo social.

Dentro desse espaço, existem as posições sociais, onde há inseparavelmente localizações estratégicas e lugares a defender e conquistar em um campo de lutas. Elas caracterizam-se em pilares tradicionais de conservadorismo, espaços de disputa que mantêm um “[...] conjunto de mecanismos e procedimentos pelos quais [...] assegura[m] sua reprodução [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 62). Portanto, a teoria da prática de Bourdieu busca ultrapassar o objetivismo, a fenomenologia e a praxiologia, no momento em que identifica que as práticas dos agentes sociais têm suas bases em condições exteriores e interiores, e essa relação dialética entre o subjetivismo/objetivismo se faz por meio da mediação das condições estruturantes e estruturadas, que os conceitos de *habitus* e ‘campos’ são capazes de sintetizar. Ou seja, a prática dos agentes sociais é o resultado da incorporação da origem e da trajetória do indivíduo no espaço social, desse modo, ocorre a incorporação do volume e da estrutura de capitais acumulados e herdados ao longo do processo contínuo, implícito e inconsciente de socialização.

Dessa forma, o *habitus* é a incorporação do lugar em que o indivíduo nasceu na sociedade, resultado do volume e da estrutura de capitais, na forma de disposições pré-conscientes a formas de agir, pensar e viver. Neste sentido, é no encontro dialético do *habitus* - lugar que o agente social incorporou na sociedade - com uma posição no campo que se materializa na ação social.

Cabe ressaltar que este trabalho segue alguns conceitos que julgamos relevantes para estruturar a pesquisa desenvolvida, com o intuito de investigar as relações sociais no que concerne o ensino de Sociologia nas escolas públicas de Santa Catarina. Sendo assim, a pesquisa está pautado em uma abordagem bibliográfica a partir de obras como: *A distinção: crítica social do julgamento* (2006), *Algumas propriedades dos campos* (2003), *O poder simbólico* (2012), *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico* (2004) e *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (1996) - tratando de conceitos sistematizados por Pierre Bourdieu e utilizando outros autores que possam contribuir para a temática. Após esta introdução, os

capítulos buscam aportes para contribuir com as discussões sobre ‘campo’ e *habitus*, bem como para entender as perspectivas sobre as relações de poder e o ensino de Sociologia em Santa Catarina. Sendo assim, a opção de trabalhar com a Sociologia de Pierre Bourdieu se justifica devido às características operacionais dos seus conceitos. Ou seja, o autor trabalha com elementos funcionais, sendo que a pesquisa se utilizou destes procedimentos para compreendermos o que caracterizamos como um campo de luta educacional no que se refere à Sociologia na Educação Básica.

## 2.2 A DINÂMICA DOS ‘CAMPOS’ E O “PODER SIMBÓLICO”

A presente pesquisa pretende analisar as relações sociais entre os agentes para a configuração do campo acadêmico e político. O conceito de ‘campo’ foi apresentado por Bourdieu ainda na segunda metade dos anos 60, em artigos publicados na época para descrever o universo intelectual. Foi no artigo *Une intepretétation de la sociologie religieuse*, de Max Weber, publicado na revista científica *Archives Européenes de Sociologie*, em 1971, que ele apresentou as bases que fundamentariam sua tese.

Para compreensão do conceito de campo, faz-se necessário explanar os conceitos conexos, como por exemplo, de “poder simbólico”, expressado no primeiro capítulo do livro *O poder simbólico* (BOURDIEU, 1989). Desta forma, nas próprias palavras de Bourdieu, o “poder simbólico” é o:

[...] poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. [...] é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo [...] supõe aquilo que Durkheim chama de conformismo lógico, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.” [...] poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), raças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 1989, p. 7-15).

Vale ressaltar um ponto crucial nestas conceituações do autor, o que ele vai chamar de ‘cumplicidade’. Ou seja, são os modos de aceitação, seja na forma de interesses ou de outros gestos, existindo a relação daqueles que agenciam e/ou são agenciados. Sendo assim, para o funcionamento desta relação, é necessário uma estrutura propícia, por meio da qual o “poder simbólico” atua, alimentando os recursos necessários para seu funcionamento. Sendo que estes mecanismos têm a função de integrar os indivíduos, mantendo assim o *consensus* sobre a vida em sociedade, o que facilita a reprodução de uma ordem já estabelecida e determinada nas vantagens que têm os indivíduos que conhecem bem as regras de funcionamento e organização deste jogo.

Portanto, seguindo a concepção Bourdiesiana, cabe à classe dominante definir a taxonomia (hierarquização), ou seja, ela determina a alteração, se for o caso, com objetivo de conservar o poder existente. Além do mais, ela é responsável pela produção simbólica que está em jogo, ou melhor dizendo, dos mecanismos que a legitimam como tal. Desta maneira, os indivíduos se organizam a partir da distribuição desigual do capital de que dispõem, sendo que esses capitais podem ser de variadas formas, podendo ser econômico, qualificado pela propriedade de bens econômicos; social, caracterizado pela capacidade de estabelecer relações sociais; cultural, referindo-se à capacidade intelectual; ou simbólico, condizente com o reconhecimento que os indivíduos adquirem a partir de seus pares.

Neste sentido, a diversidade do campo tem como objetivo a perpetuação da ideologia, que é naturalizada e compartilhada por dominantes e dominados, estabelecendo estruturas de classificação. Nas palavras do autor “[...] é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 15). Sendo assim, os membros culturalmente aceitam, afetam e são afetados, configurando regras especificadas conforme suas necessidades. Bourdieu (2004, p. 65) chama esse processo de “[...] conversão coletiva [...]”, que é a maneira pela qual o agente atua e deseja atuar, uma maneira de perceber os outros e de perceber a si mesmo, ingressando no jogo por meio dos seus atos, sendo que esse espaço tem as condições de deslocamento de posições, o que cabe ao agente reconhecer nos outros agentes, as regras para a sua atuação. Esse processo segue o movimento no qual os indivíduos estão em posição de construtor e construção, ou seja, o indivíduo cria os movimentos sociais, assim como é afetado por eles.

Bourdieu argumenta que esses estímulos garantem o controle sobre os indivíduos e advêm da estruturação, ou seja, têm como objetivo regular, permitir, liberar e proibir, pulsões e sensações. Desta forma, essa estruturação é organizada/produzida no campo na forma de estrutura, isto é, o campo é o espaço ideal no qual se ampara o “poder simbólico”. Resumindo, o campo é:

[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Desta maneira, segundo a conceituação de Bourdieu, podemos dizer que as regras do jogo são os fundamentos essenciais do campo, ou melhor dizendo, não existem normas do campo sem jogadores que saibam jogar o jogo. Sendo assim, os campos apenas existem quando os jogadores são capazes de sustentar eles. Portanto, as conquistas do campo são lideradas por jogadores que conhecem bem as suas regras. Podemos dizer que os campos são espaços de lutas internas e, em alguns casos, externas, pois a estruturação faz com que se estabeleçam regras com o objetivo regular o espaço interno e simultaneamente impedir que fatores exteriores o atinjam, concretizando-se, assim, a autonomia de um campo (BOURDIEU, 2004).

Bourdieu argumenta que esse processo é imposto no momento em que as regras do campo são naturalizadas no indivíduo, ocorrendo em paralelo a autorregulação do próprio campo das atividades que tentam adentrá-lo. No campo educacional, por exemplo, a ida e vinda da Sociologia na rede pública estadual de forma obrigatória faz com que a cada reforma educacional as regras do campo se modificaram, regulando assim novas maneiras de interpretar os caminhos da educação brasileira, assim como a interpretação do campo sobre a Sociologia na formação dos indivíduos.

Neste sentido, podemos dizer que os campos são universos que funcionam como um mundo social, por exemplo: o campo científico, o jurídico, o educacional, entre outros, seguindo suas leis sociais próprias, assim como, sendo influenciados por outros campos. São, portanto, campos que funcionam com as leis relativamente especificadas. Segundo o autor, “a noção de campo está aí para designar esse espaço

relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 1997, p. 20).

Isso não significa dizer que os campos estão impunes das influências do macrocosmo. Para o autor, os campos sentem a interferência das regras, leis e modos de se comportar do macrocosmo, bem como são criados a partir do microcosmo. Sendo assim, cada campo segue uma autonomia relativa. Para Bourdieu, esta é uma das questões fundamentais da Sociologia, ocorrendo principalmente nos subcampos científico e educacional, é uma questão de descobrir a autonomia que eles usufruem para seu funcionamento. “Nem sempre fácil de medir, quantificar, entre os diferentes campos científicos, isso se chamam as disciplinas, está de fato, em seu grau de autonomia” (BOURDIEU, 1997, p. 21).

Desta forma, os campos funcionam conjuntamente com as pressões externas de outros campos, caracterizando em cada campo específico um grau de autonomia. Cabe à Sociologia descobrir quais os mecanismos que o microcosmo articula para o bom funcionamento interno, além de trabalhar em seu favor ou podendo funcionar como um mecanismo de refração, o que vai variar é a lógica de cada unidade, produzindo diversidades de modos de funcionamento.

De fato, as pressões externas, sejam de natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo. Uma das manifestações mais visíveis de autonomia do campo é sua capacidade de refratar, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas. (BOURDIEU, 1997, p. 22).

Para Bourdieu, os campos mais autônomos são aqueles com o menor grau de refração, o que significa dizer que funcionam com lógicas mais específicas, configurando regras, condutas e normas sociais mais rígidas. Podemos observar isso no campo educacional, pois há disciplinas com mais prestígio social, que são aquelas que têm o menor grau de refração e, conseqüentemente, maior autonomia.

Seguindo essa lógica, os campos podem ser considerados, de acordo com Bourdieu, espaços de forças, de luta, que têm como objetivo conservar ou transformar a lógica de funcionamento dos próprios espaços. “Pode-se, num primeiro momento, descrever um espaço científico ou um espaço religioso como um mundo físico, comportando as relações de força, as relações de dominação” (BOURDIEU, 1997, p.

23). Portanto, a lógica das relações objetivas entre os agentes são determinantes para configurar as condutas em sociedade.

Sendo assim, o sentido de funcionamento para os agentes sociais apenas faz sentido para nós quando localizamos a posição que eles ocupam em determinado campo. Ou seja, um cientista, escritor ou professor apenas terá legitimidade na sua fala ao descobrirmos o seu lugar em um campo específico. Essas posições são determinadas pelo volume de capital, que tem como objetivo a criação de classificação.

Os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. (BOURDIEU, 1997, p. 24).

Para o autor, os comportamentos sociais são reflexos de sua posição no campo, posição essa que define as possibilidades e impossibilidades. Vale registrar que cada campo constitui formas específicas de capital, ou seja, o capital educacional, e, por exemplo, estabelecem formas particulares de capital simbólico, mecanismos de conhecimento e reconhecimento, concebidos entre os agentes na forma de concorrentes entre si.

Os agentes sociais mais ajustados à lógica de funcionamento dos campos são aqueles com maior poder, ou seja, com maior prestígio e com o sentimento de dignidade de poder participar daquele ambiente, pois compartilham o sentimento de facilidade em interpretar os seus códigos e as disposições consideradas adequadas para o conviver em determinado campo. Ao contrário disso, estão:

Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar. (BOURDIEU, 1997, p. 29).

Em contrapartida, Bourdieu comenta que cabe aos indivíduos lutarem contra as forças do campo, ou seja, em vez de se sujeitarem às regras de determinada estrutura, eles devem buscar alterar as formas concretas da estrutura em favor das suas disposições (sua trajetória e sua

origem social). Desta forma, por este motivo Bourdieu argumenta que o campo segue o sinônimo de um jogo, no qual as regras estão inseridas no próprio jogo. Os indivíduos localizados em posições na estrutura pendem do capital acumulado em suas trajetórias sociais, visando fortalecerem estratégias, para conservarem ou melhorarem sua posição no campo. Essas posições muitas vezes seguem o sentido de manutenção da estrutura ou de transformação. Quanto maior o número de indivíduos em posição favorecida, mais há tendência à conservação de sua posição, bem como das regras da estrutura, o que significa que os indivíduos, apropriam-se das regras do campo à sua disposição social, facilitando, desse modo, as suas estratégias na forma de jogar.

Os agentes sociais incorporam tão intensamente as regras do jogo de um determinado campo, que eles incorporam o sentimento de pertencimento, ou seja, é uma crença que funciona como interesse desinteressado, que leva todos os participantes a crer na valorização das regras, das condutas e das formas de jogar. Nas palavras de Bourdieu (1997, p. 30),

Leva a admitir, como se diz, que o jogo científico merece ser jogado, que ele vale apenas, e que define os objetos dignos de interesse, interessantes, importantes, capazes, portanto de merecer o investimento.

Um campo heterônomo torna as relações sociais menos concorrentes, ou seja, mais fáceis para os participantes intervirem nelas com as suas forças para modificá-las. Nos campos mais autônomos, temos um grau de concorrência mais elevado e de mais difícil adaptação às regras do jogo para aqueles aos quais as disposições não foram incorporadas. As defrontações dos campos são formas de construções sociais que têm como objetivo concorrer pelas representações. Para Bourdieu, o mundo social é caracterizado pelas representações, ou seja, são

os meios de impor seu veredito, mediante o artesanal de métodos, instrumentos e técnicas de experimentação coletivamente acumulados e coletivamente empregados, sob a imposição das disciplinas e das censuras do campo. (BOURDIEU, 1997, p. 33-34).

Portanto, cada campo, o político, religioso, entre outros, consiste em lutas contra os adversários para decretar sua visão de mundo social, ou seja, funcionando como sistemas que classifica posições, sejam elas de raça, classe, região etc.

Para Bourdieu, em alguns campos, como o científico e o educacional, por exemplo, os mecanismos práticos de autonomia criam obstáculos consolidados pelo campo, ou seja, excluem qualquer forma de entrada não específica que favoreça as formas de regulação e competição. Na concepção do autor, cabe à Sociologia auxiliar uma visão sobre as perspectivas que indivíduos produzem para o funcionamento de suas lutas no campo.

Foi na obra *Distinção: crítica social do julgamento*, reconhecida por vários autores como uma das principais obras de Pierre Bourdieu, dentre eles Alves (2008), para quem a obra traz a exposição e a elaboração de uma teoria geral das classes sociais, levando o autor a aprofundar melhor o conceito de *habitus* e ‘campo’. Vale ressaltar que a distinção pode ser considerada uma denúncia da compreensão referente aos mecanismos sociais e culturais, retirando assim os fatores econômicos do centro de análises da sociedade. É nessa obra que as relações sociais são objetivadas por um sistema de diferenças (distâncias diferenciais), que estabelece relações de distinção por meio de instrumentos econômicos e culturais de apropriação. Ou seja, é pelo *habitus*, princípio gerador de práticas objetivamente observáveis, ao mesmo tempo em que é um sistema de classificação de tais práticas, que se constitui o espaço dos estilos de vida, o que vai causar a distinção frente a outras práticas.

Mais especificamente no capítulo 4 do livro *A Distinção: crítica social do julgamento*, denominado *A dinâmica dos campos*, Bourdieu trata das relações de distinção que se produzem nos diferentes campos, em relação com as diferentes posições sociais ocupadas pelos agentes. Assim, tratando dos espaços de preferências, Bourdieu expõe que cada um desses universos fornece os traços distintivos que, funcionando como sistema de diferenças, permitem exprimir as mais fundamentais diferenças sociais, e afirma ele que: “é possível verificar as possibilidades praticamente inesgotáveis que o universo desses universos proporciona à busca da distinção” (BOURDIEU, 2007, p. 212).

Na dinâmica dos campos e o poder distintivo de produtos ou consumos culturais, por exemplo, tendem a diminuir com o aumento do número de agentes em condições de sua apropriação. Para evitar o definhamento, isso faz com que o campo de produção de bens culturais

ofereça incessantemente novos bens e novas maneiras de apropriação desses bens. Bourdieu argumenta sobre a correspondência entre a produção dos bens e a produção dos gostos, resultado de uma orquestração objetiva de duas lógicas relativamente independentes: a lógica dos campos de produção e a do campo de consumo. Desse modo, Bourdieu nos diz o seguinte:

A homologia entre os campos de produção especializados em que se elaboram os produtos e os campos (das classes sociais ou da classe dominante) em que se determinam os gostos, faz com que os produtos elaborados nas lutas de concorrência encontrem, sem ter necessidade de procurá-la propositalmente, a demanda que se elabora nas relações antagonistas que as diferentes classes mantêm a propósito dos bens de consumo materiais e culturais. (BOURDIEU, 2007, p. 215).

É mediante a orquestração objetiva da oferta e da demanda que “os mais diferentes gostos encontram as condições de sua realização no *universo dos possíveis* que lhes oferece cada um dos campos de produção” (BOURDIEU, 2007, p. 216), ao mesmo tempo em que os campos de produção encontram “as condições de sua constituição e seu funcionamento nos gostos diferentes que garantem um mercado - em prazo mais ou menos longo - a seus diferentes produtos” (BOURDIEU, 2007, p. 216).

Bourdieu propõe que é o campo de produção que permite a realização do gosto, ao oferecer-lhe o universo de bens culturais enquanto um “sistema de possibilidades estilísticas entre as quais ele pode selecionar o sistema dos traços estilísticos constitutivos de um estilo de vida” (BOURDIEU, 2007, p. 216). E ele afirma que a lógica “há gostos para tudo” não é produto de uma busca intencional, mas do encontro entre dois sistemas de diferenças. Neste sentido, ao proceder a uma escolha segundo seus gostos,

o indivíduo opera a *identificação* de bens objetivamente adequados a sua posição e ajustados entre si por estarem situados em posições sumariamente equivalentes a seus respectivos espaços. (BOURDIEU, 2007, p. 217, grifo do autor).

Passando pelos campos da moda, educação, teatro, jornais e outros, o autor argumenta a respeito do efeito do funcionamento dos campos do seguinte modo:

A lógica do funcionamento dos campos de produção de bens culturais e as estratégias de distinção que se encontram na origem de sua dinâmica fazem com que os produtos de seu funcionamento [...] estejam predispostos a funcionar diferencialmente, como instrumentos de distinção, em primeiro lugar, entre as frações e, em seguida, entre as classes. Comprometidos e confinados em lutas internas que os opõem, os produtores convencidos de que, na prática, seus investimentos se limitam a interesses específicos, podem assim considerar-se como totalmente desinteressados e totalmente estrangeiros à funções sociais que desempenham [...] para determinado público, sem por isso deixarem de responder - e, às vezes, de forma bastante estrita - às expectativas desta ou daquela classe ou fração de classe. (BOURDIEU, 2007, p. 218).

Neste sentido, a perspectiva de Bourdieu, ajuda a compreender a configuração do campo educacional e político que favoreceu o retorno da Sociologia no Ensino Médio. Ou seja, como os agentes sociais se posicionaram no campo, criaram a sua própria perspectiva e seu gosto, como se distinguiram uns dos outros e como se deu as regras do jogo. Portanto, Bourdieu é um autor que oferece uma ferramenta analítica importante nesta pesquisa, pois permite compreender essa dinâmica social dentro do sistema de ensino que já vem à longa data passando por muitas transformações, além a dinâmica do campo também passar por várias transformações, onde os agentes sociais criam e recriam a lógica do jogo por meio dos dispositivos culturais e econômicos para configurar um sistema de ensino que funcione de modo que favoreça os dominantes dessa dinâmica.

Portanto, as lutas simbólicas são apresentadas por Bourdieu enquanto formas de ação dos agentes, defendendo ou conquistando seus lugares nos campos de luta. Ao tratar das disposições, o autor expõe que:

[...] ajustadas a uma condição de classe, como conjunto de possibilidades e impossibilidades, as disposições estão também ajustadas a uma posição definida, do ponto de vista relacional, a uma posição na estrutura de classes, portanto, sempre referenciadas [...] às disposições associadas a outras posições. (BOURDIEU, 2007, p. 230).

A preocupação com a distinção, porém, não alcança a todos da mesma forma. Aqueles que são considerados distintos têm o privilégio de não precisarem se preocupar com isso:

eles podem depositar sua confiança nos mecanismos objetivos que lhes garantem as propriedades distintivas, assim como no seu ‘senso da distinção’ que os afasta de tudo o que é ‘comum’ (BOURDIEU, 2007, p. 233).

Bourdieu afirma que o lugar por excelência das lutas simbólicas é a própria classe dominante, a qual possui o poder de definir a cultura legítima, as armas legítimas das lutas sociais e os princípios de dominação legítimos - capital econômico, capital escolar ou capital social (BOURDIEU, 2007, p. 237). A ideia de “distinção natural”, para o autor, “repousa no poder detido pelos dominantes de impor, por sua própria existência, a definição da excelência que, limitando-se a ser sua maneira própria de existir, está destinada a aparecer [...] natural” (BOURDIEU, 2007, p. 238).

Desta maneira, o campo social, para Bourdieu, é um espaço de lutas pela apropriação de bens (econômicos ou culturais) e de lutas simbólicas pela apropriação de sinais distintivos. Uma arena de lutas entre adversários objetivamente cúmplices: eles não apenas definem e aceitam as regras do jogo como também estabelecem o valor do troféu.

Desta maneira, a teoria de Bourdieu consiste na ideia de que cada campo opera com suas próprias regras, porém são apenas relativamente autônomos, ou seja, são pequenos mundos sociais que sofrem interferências e interferem no grande mundo social. Neste sentido, os campos sociais, são espaços de lutas simbólicas, assim como

[...] processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem aí de uma forma particular. É isso o que está contido na noção de autonomia: um campo é

um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social. (BOURDIEU, 2011, p. 195).

Sendo assim, para Bourdieu, os campos são as relações organizadas pelos agentes e que consistem em propriedades únicas/particulares que organizam e dão sentido à vida em sociedade.

Os campos, para Bourdieu, são aqueles espaços dos mais diversificados tipos, como por exemplo: o campo da educação, o campo político, o campo científico etc. Para Bourdieu, esses espaços são organizados por meio de uma luta simbólica que consiste na variação e diversificação dos capitais: econômico, político e social, entre outros. Desta maneira, são esses capitais que vão definir as posições sociais dos agentes, ou seja, é na interação social que se define o volume de capital social adquirido ao longo de sua trajetória e as estratégias necessárias para garantir a legitimidade e o reconhecimento no campo social. Portanto, esses capitais são variações conforme a posição em diversificado campo. No caso do campo educacional, ao qual é direcionada esta pesquisa, é necessário reconhecer quais são os agentes sociais que têm maior prestígio e reconhecimento, bem como analisar as estratégias sociais diante de outros agentes sociais.

Vale registrar ainda que os campos são operacionalizados pelos dispositivos de poder que são únicos, ou seja, são lógicas que não fazem sentido algum em outro campo. Desta forma, os capitais (econômico, social e cultural) são operações que têm pesos relativos, e muitas vezes não fazem sentido algum em determinado campo social. Portanto, “[...] quanto mais autônomo for um campo, maior será seu grau de refração e mais imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis” (BOURDIEU, 2004, p. 22). Sendo assim,

para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Neste sentido, o ‘campo’ é um espaço de conflitos e de competência no interior do qual se desenvolve uma luta para estabelecer um monopólio sobre a espécie específica de capital (cultural, social e simbólico) que seja eficiente para construir uma autoridade e um poder.

Portanto, um sistema de relações objetivas entre as posições adquiridas é como um espaço na luta pela definição do jogo, onde as regras do jogo são as características de todas as relações sociais.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. (BOURDIEU, 2004, p. 20-21).

Dessa forma, os agentes sociais devem considerar os limites e as possibilidades que são dadas pela posição efetiva que ocupam no campo. Ao agente social, cabe a decisão de submeter-se ao estado de coisas ou de lutar. Isto é, a experiência dos agentes sociais é estruturada externamente pelo ‘campo’ e internamente pelo *habitus*, ou seja, os agentes se movem em ‘campos’ específicos: científico, acadêmico, religioso, lugares onde se reconhece o capital simbólico dos diferentes grupos sociais.

Para Bourdieu (1989, p. 8), em toda sociedade existe uma luta constante entre as classes sociais para ocupar o lugar de poder, garantindo os privilégios desse campo. Como propõe o autor: “é o poder invisível o qual pode ser exercido com cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 8). Neste sentido, os detentores desse poder procurariam mostrar os interesses particulares como se fosse o interesse de todo grupo social, utilizando de uma violência simbólica, o poder oculto, dissimulado, que tem por objetivo garantir a dominação. Portanto, eles têm “poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo, e deste modo, a ação sobre o mundo” (BOURDIEU, 1989, p. 14).

### 2.3 ELEMENTOS DO CAMPO: *HABITUS* E *ILLUSIO*

O conceito de *habitus*, à luz de Bourdieu, pode ser uma ferramenta importante para avaliar as características de uma identidade social e seus modos de pensar e viver em sociedade. Sendo assim, por meio deste conceito, podemos localizar as predisposições dos indivíduos no que se refere a seus gostos e escolhas. Portanto, o *habitus*, nesta

pesquisa, serve como um aparato metodológico para medir a constituição de identidades sociais, por meio do qual podemos identificar porque em Santa Catarina a Sociologia se constituiu como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio em 1998.

*Habitus* é um conceito já usado por outros autores, como Héron, em 1987. Aristóteles usou pela primeira vez a noção de *hexis*, que significava as características de um corpo em relação ao processo de aprendizagem. Durkheim posteriormente usou o termo de forma parecida, para designar as ações de forma geral, que têm o objetivo orientar as ações em sociedade, sendo a educação o resultado profundo e duradouro do processo de socialização.

Nas pesquisas executadas na Argélia com os camponeses de Béarn, na França, o conceito de *habitus* foi apresentado por Bourdieu (1963) como a necessidade de conciliação de apreensão nas pesquisas Sociológicas, da relação estabelecida entre as estruturas sociais e os comportamentos dos indivíduos. Nesta lógica, nas próprias palavras do autor, o *habitus* é:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Deste modo, o conceito de *habitus* surgiu com o propósito de encontrar a mediação entre os indivíduos e a sociedade. Ou seja, é um sistema que funciona como esquemas individuais, construído socialmente de disposições estruturadas e estruturantes, aprendido nas experienciais práticas, ou seja, é condicionado pelas condições específicas de cada indivíduo, orientando as ações em sociedade.

Para Bourdieu, o *habitus* é entendido como conjuntos de esquemas de assimilação da realidade concreta, apropriação e ação, executadas em conjunto com as determinações do campo. O conceito de *habitus* não é resultado de planejamentos e escolhas conscientes, mas são um produto do *habitus* as regras de conduta de determinado campo. Podemos afirmar que as estratégias criadas pelos agentes são os resultados das ações práticas construídas historicamente, sendo,

portanto, inconscientes e ajustadas às imposições de determinada configuração social.

Bourdieu argumenta que o *habitus* e o ‘campo’ são formas possíveis de ajustamento. O que significa dizer que o conceito pode ser uma ferramenta para localizar as disposições dos gostos e preferências dos indivíduos relacionados a uma trajetória social. Ou seja, ele é construído continuamente e está em constante transformação. São disposições incorporadas pelos indivíduos através de sua trajetória social, porém, é refém dos estímulos das estruturas de determinado campo. Segundo Bourdieu:

O *habitus* não é por isto uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino definido uma vez por todas. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*. (BOURDIEU, 1983, p. 106).

O *habitus* é constituído desta forma, como resultado do processo de socialização, ou seja, é composto por circunstâncias específicas, por diversos formatos de disposições que vão condicionar trajetórias sociais distintas. Espaços que são organizados em família, igreja, escola, grupos de amigos, etc.

Segundo Daros (2000), o conceito de *habitus* de Bourdieu é um esquema de disposição amarrado à trajetória dos indivíduos. Neste sentido, os acontecimentos do passado (trajetória social) servem como práticas transcendentais ao presente. Portanto, os indivíduos reagem em conformidade com a ordem social específica.

Nesta ótica, o *habitus* funciona em conformidade na relação dialética entre sistemas de disposições individuais em conexão constante de interação com as estruturas sociais. Destarte, o *habitus* segue uma perspectiva história, ou seja, leva em consideração o passado interposto com o presente e o futuro, sendo produto de uma pluralidade de intervenções heterogêneas e incoerentes em constante transformação social.

Sendo assim, o *habitus* deve ser considerado como um sistema flexível de disposição, ou seja, não é unicamente resultado de uma única socialização das instituições sociais tradicionais, mas sim, construído a partir das mutações constantes. Portanto, o *habitus* adapta-se a toda

forma de estímulo produzida pelo campo, gerando uma trajetória de mediação entre passado e futuro, ou seja, a história sendo feita, forjando uma identidade em constante transformação e construção.

Portanto, é na relação entre a estruturação social e a intencionalidade dos agentes sociais, que Bourdieu vai elaborar o conceito de *habitus*. Ou seja, ele pode ser entendido como sistemas de disposições adquiridas, duráveis e transponíveis “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações.” (BOURDIEU, 2009, p. 87). Sendo assim, cada campo tem a missão de definir seus pesos, valores e troféus conforme as suas regras. Essas informações são determinadas em cada campo conforme o acordo tácito entre os indivíduos, e somente quem está inserido nele pode compreender.

Para o autor, esses valores sustentados pelos campos são as formas que os indivíduos consideram estimáveis e desejáveis, as formas que vão definir as ações e os comportamentos de uma sociedade. Sendo assim, esses valores compartilhados pelo grupo são regidos pelo *habitus*, movimento pelo qual Bourdieu tenta esclarecer os comportamentos de uma sociedade, controlados por regras específicas, sem que exista imposição evidente.

Bourdieu (2004) argumenta que o *habitus* é a maneira de ser permanente, melhor dizendo, é a forma pela qual os indivíduos são influenciados pela interiorização do campo, constituindo, dessa forma, os valores compartilhados pelo grupo, os comportamentos e as maneiras de agir, reconhecidos e partilhados como naturais, involuntários e óbvios. Portanto, o *habitus* é este mecanismo de durabilidade que naturaliza valores e proposições, caracterizando um espaço de disposições, preservados por todos os participantes de determinado campo. A manutenção e a reprodução da ordem social de um campo é produzida pelas lutas, isto é, por meio de competições/concorrências estabelecidas pelos próprios participantes deste grupo, sendo que o valor da disputa é reconhecido e apreciado por eles.

Segundo Bourdieu (2003), o *habitus* pode ser considerado uma estrutura interna em via de reestruturação, o que significa dizer que as práticas e representações não são totalmente determinadas, tampouco totalmente livres, ou seja, a socialização é a estrutura social convertida em estrutura mental. Sendo assim, para o autor o *habitus* e o ‘campo’ são duas estruturas indissociáveis e materializadas culturalmente nos indivíduos de forma inconsciente.

O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem estar objectivamente em conformidade com os interesses objectivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim. (BOURDIEU, 2003, p. 125, grifo do autor).

Desta maneira, o indivíduo é resultado das variações do *habitus*, ou seja, da socialização adquirida nas suas vivências, dos valores compartilhados e naturalizados em determinado campo, sendo que estes têm o propósito de gerar práticas objetivas classificáveis, assim como a sistematização destas classificações. Nas palavras do autor:

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação do *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. [...] O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. (BOURDIEU, 1996, p. 21-22).

Outro conceito que julgamos importante para esta pesquisa, é a *illusio*. Bourdieu (2004) demonstra que os interesses dos indivíduos devem ser analisados a partir dos próprios agentes de forma significativa. Ou seja, é o interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse, funcionando um jogo, no qual os agentes compartilham o sentimento de pertencimento nele, sem a necessidade de demonstração.

Bourdieu exemplifica o conceito por meio do mundo científico, argumentando que:

É tentar estender a todas as condutas humanas, aí compreendidas as que se apresentam ou são vividas como desinteressadas, o modo de explicação e de compreensão de aplicação universal que define a visão científica, e arranca o

munho intelectual do estatuto de exceção ou de extraterritorialidade que os intelectuais têm tendência de lhe atribuir. (BOURDIEU, 1996, p. 137-138).

Significa dizer que a *illusio* é a tentativa de convencimento do que está posto nas regras do jogo e vale apenas jogar. Sendo assim, é ressaltada a importância da estrutura na qual o *habitus* legitima. O *habitus* serve de peça-chave na *illusio*, pois infere na cumplicidade das estruturas de determinado campo. Deste modo, somente existe a *illusio*, quando há concordância aceita nas regras impostas do jogo.

Nessa perspectiva, a *illusio* serve de peça-chave para a manutenção do campo, pois permite que os indivíduos assimilem a conquista das regras do jogo por meio da busca constante pela recompensa e manutenção do campo. Ou seja, a manutenção do campo se processa pela vontade dos indivíduos de conquistar/perseguir/alcançar seus objetivos estruturados pelo campo.

Podemos exemplificar também por meio do campo educacional: de que as regras educacionais são baseadas na neutralidade, no conhecimento baseado na pluralidade cultural, onde seus interesses individuais devem ser deixados de lado, contribuindo em prol dos interesses do campo, sendo que a sociedade reflete em favor do ato de desinteresse. Portanto, a educação pode ser considerada um jogo de desinteressados no reconhecimento, bem como na posição mais alta do campo.

### **3 A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO POLÍTICO NA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SANTA CATARINA**

Este capítulo tem como objetivo apresentar como se articulou a Lei Complementar n. 173, de 21 de dezembro de 1998, na Assembleia Legislativa, por meio da qual o estado de Santa Catarina tornou a Sociologia e a Filosofia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, abordando sobre a configuração do subcampo político na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, identificando os agentes sociais envolvidos, assim como os sentidos da Sociologia escolar contidos nos documentos. Para tanto, sistematizam-se as principais categorias utilizadas nestes documentos para justificar a Sociologia e a Filosofia como disciplinas escolares obrigatórias no Ensino Médio, identificando como se configurou esse subcampo e estabeleceram-se as lutas simbólicas.

Objetiva-se também, neste capítulo, situar os posicionamentos referentes à medida educacional de 1998 dos deputados estaduais de Santa Catarina, além de apresentar a posição das instituições sociais articuladas referentes às comissões de justiça, finança e educação.

O projeto de Lei Complementar n. 001/98 dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina e dá outras providências, tendo o número de protocolo MG/03790/1998 e com data limite para aprovação no dia 16/09/1998, tendo sido arquivado em 05/09/1998 pela coordenadoria de documentação de Santa Catarina e publicado pelo Diário Oficial da União número 1.5487, de 21/08/1998, e publicado no Diário da Assembleia número 4.561, de 21/08/1998.

A Lei Complementar n. 001/98 foi criada com o objetivo de prolongar a Lei Federal n. 9.394/96 (LDB), de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, pois elas não garantia a reintrodução das disciplinas de Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Ou seja, a nova LDB apenas deu abertura para que os conteúdos de Sociologia e Filosofia fossem abordados de forma transversal.

Desta maneira, os educadores dessas áreas de conhecimento, derrotados no âmbito nacional, continuaram suas lutas nas esferas estaduais de educação, fazendo com que vários estados reintroduzissem a Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio.

### 3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO

Segundo Sousa (2012), a ditadura militar instaurada no Brasil entre 1964-1985, contribuiu para suspender os direitos humanos em todos os setores, como político, trabalhista e social. Desta maneira, no que se refere às leis educacionais no âmbito nacional, as disciplinas consideradas de humanas, que têm a potencialidade de questionar o regime militar, foram banidas do sistema educacional.

Instalou-se um grande período de retrocesso educacional para as disciplinas de humanidades, levando em conta, que era reprimida qualquer forma de manifestação cultural contrária à nova ordem social estabelecida pelo regime militar. Como assinala Sousa (2012, p. 181), “lembre-se que ditaduras foram impostas na maioria dos países da América Latina para garantir a hegemonia econômica e política dos Estados Unidos e em Estados de classes para a burguesia nacional”.

Desta maneira, com o fim da ditadura militar e o início de um processo de redemocratização política, advindo dos movimentos sociais, deu-se início a uma luta constante pelos direitos humanos, ou seja, por meio da organização em sindicatos sociais, movimentos estudantis e com a organização da classe trabalhadora, no país passou-se a questionar a ordem social imposta pela ditadura militar e a protestar-se contrariamente, exigindo novos direitos sociais e novos modelos democráticos em nossa sociedade.

Portanto, foi um período importante no que se refere à educação brasileira, pois muitos professores foram às ruas manifestarem-se contra a ordem social daquele momento histórico, assim como foi um período que serviu de ponte para exigir uma nova reforma educacional. Segundo Sousa (2012), foi um momento que desencadeou vários outros movimentos sociais, no que se refere aos direitos trabalhistas, ao sistema nacional de saúde, às liberdades civis, entre outros. No caso do sistema educacional, a grande reivindicação foi:

Se contrapondo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 5.692/71, imposta autoritariamente a nação pela ditadura civil-militar. Seguindo os ventos favoráveis às reformas, os movimentos sociais e políticos começam a exigir uma nova Constituição para o país e, após ela, uma nova lei para a educação nacional. A luta pela reintrodução da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio entra oficialmente

em cena com a elaboração da nova LDB. (SOUSA, 2012, p. 181).

Segundo Caridá (2014), a partir daquele momento a luta pela reintrodução da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio se intensificou em todo o país. Porém, contrário aos movimentos sociais em pró da Sociologia e Filosofia nas escolas, o Sociólogo e Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou o projeto no ano de 1996. Ou seja, o art. 36 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 não garantiu as disciplinas de forma obrigatória, apenas indicou que fossem abordadas de forma transversal em outras disciplinas.

Diante deste cenário no âmbito nacional, Caridá (2014) argumenta que, após a derrota na esfera nacional, instalaram-se lutas pela incorporação destas disciplinas no âmbito estadual. Principalmente depois de outro movimento que fortaleceu a Sociologia nas escolas, ocorrido em 1998, momento que é lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), fortalecendo a presença da Sociologia nas escolas públicas, pois o documento traz à tona discussões, não apenas aos conteúdos de Sociologia, mas também conhecimentos de Ciência Política e Antropologia. Desta maneira, o documento contribuiu nos avanços para as disciplinas de Sociologia e Filosofia, mesmo que de forma não institucionalizada no período histórico.

Esses movimentos contribuíram para que as lutas nas esferas estaduais tomassem uma proporção maior. Em Santa Catarina, resultaram na Lei Complementar n. 173, de 21 de dezembro de 1998, tornando a Sociologia e Filosofia disciplinas obrigatórias na rede pública estadual. Vale frisar que o documento não estabeleceu a quantidade de horas/aulas lecionadas para o Ensino Médio, ficando a critério das escolas determinarem isso, de acordo com os seus próprios critérios, quantificando a carga horária adequada para cada uma das disciplinas.

Porém, segundo Jinkings (2018), a Sociologia já estava presente desde a década de 1990 na rede pública estadual do Ensino Médio, pois a proposta curricular de 1991, intitulada *Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos*, já considerava a disciplina em caráter recomendado pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Ou seja, na prática a Sociologia já era uma disciplina presente nas escolas de SC como um todo. Desta maneira, a justificava da proposta curricular de 1991, trazendo a disciplina para as escolas em modo recomendado, era de que:

[...] o programa de reformulação curricular, ora proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, não implica apenas em mudanças da forma de apresentação da grade curricular, mas dar ao conteúdo uma nova forma de ser apresentado, que implica necessariamente em uma tomada de posição, uma escolha sobre que tipo de escola queremos e, por isso, qual o conteúdo a ser trabalhado que permita a superação das posições conservadoras e o avanço em direção a uma educação transformadora. (SANTA CATARINA, 1991, p. 75).

Portanto, a base curricular sociológica se apoiou na concepção pedagógica histórico-crítica de Vygotsky para justificar a Sociologia e a Filosofia nas escolas públicas estaduais em 1991, cabendo mais especificamente à Sociologia o papel de compreender a função social dos indivíduos em sociedade, para conviverem em uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Jinkings (2018), isso aconteceu em Santa Catarina porque este estado acompanhou os movimentos de reabertura democrática do país da década de 1980, ocorrendo grupos de discussões referentes às questões educacionais e de discussão sobre a retomada da Sociologia e da Filosofia como disciplinas nas escolas. Levando em conta que as discussões são orientadas tanto pelas discussões curriculares quanto pela organização escolar, pensando o lugar da disciplina no currículo.

Segundo Freze (2018), o estado de Santa Catarina esteve bem articulado no que se refere à Sociologia no Ensino Médio na década 1990, sendo ela uma das pioneiras do Brasil a ensinar os conteúdos desta disciplina, pois ela afirma que já trabalhava como professora de Sociologia no Ensino Médio desde o ano de 1989, na escola Pedro II em Blumenau. No ano de 1994 ocorreu o primeiro concurso público em caráter efetivo para os cargos de professor de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio em SC, portanto, segundo a professora, o estado é tido como referência para todo o país no quesito ensino de Sociologia nas escolas, devido à boa articulação dos profissionais desta área de conhecimento com entidades governamentais envolvidos com a educação estadual, assim como no posicionamento dos sindicatos dos professores e a relação da Universidade Federal de Santa Catarina com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina.

Desta maneira, tem-se em SC a configuração de um campo educacional propício a dialogar sobre a presença da disciplina de

Sociologia no currículo estadual de ensino, advindo principalmente dos professores das escolas, reivindicando a obrigatoriedade da disciplina, assim como na busca pela garantia plena de construção de uma carreira digna nesta área de conhecimento. A base de construção de retorno da disciplina configurou-se principalmente do engajamento dos professores advindos dela. Nas palavras de Jinkings, em Santa Catarina a:

Articulação veio principalmente dos professores das escolas, todo o processo de fortalecimento da Sociologia como disciplina vai se dando a partir de movimentos/discussões no âmbito dos professores das escolas de ensino básico. Alguns professores das universidades envolvidos, mas fundamentalmente dos professores das escolas básicas e aqui em Santa Catarina não foi diferente. Pois tem muita relação com as mobilizações da década de 1980. Momento que se cria várias entidades de representação dos professores, como em termos acadêmicos, como em termos sindicais, dos professores da universidade e das escolas, pois foi nesse contexto que se fortaleceu a Sociologia. (JINKINGS, 2018).

Portanto, a lei complementar de 1998, que determina a Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias nas escolas do Ensino Médio, reforça esse movimento de luta construído principalmente pelos professores do Ensino Médio, articulados junto aos sindicatos dos professores e ao diálogo positivo com a Universidade Federal de Santa Catarina e outras lideranças políticas do período, o que vamos analisar mais a frente.

### 3.2 NOVAS MEDIDAS EDUCACIONAIS

O projeto de Lei Complementar n. 001/98, aprovado pela Assembleia Legislativa de Santa Catarina, refere-se a uma continuidade à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei Federal n. 9.394/96.

Vale registrar, conforme salientando por Saviani (1961), que a primeira LDB foi debatida entre 1948 e 1961, por meio das disputas de dois grupos filosóficos: os estatistas (ligados aos partidos de esquerda) e os liberalistas (ligados aos partidos de centro e de direita) e foi publicada em 1961, sancionada pelo então Presidente, João Goulart,

portanto após 13 anos de debate. A referida lei foi organizada em 120 artigos, tendo sido a primeira legislação criada para regular o sistema de ensino no país, regulamentando conselhos estaduais de educação, a formação mínima exigida para professores e justificando as disciplinas obrigatórias e as facultativas.

Em 1971, sob o governo militar, o presidente Emílio Garrastazu Médici sancionou a segunda reforma do ensino, com a Lei n. 5.692, mudando a organização do ensino no Brasil, alterando o 2º grau, contendo como principal objetivo a profissionalização dos conhecimentos, ou seja, todas as escolas deveriam torna-se profissionalizantes com o objetivo principal de preparar os alunos para o mercado de trabalho.

A terceira LDB foi publicada em 1996, após uma longa discussão e disputas. Além disso, ela marcou a ampliação dos direitos educacionais, assim como a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores. Foi uma lei discutida por um longo período e por especialistas da área educacional, como Darcy Ribeiro, Maria do Pilar, entre outros. Esta reforma foi importante para a educação brasileira, pois definiu os dias letivos, a formação docente, a definição de educação básica e a divisão de responsabilidade.

Sendo assim, por meio da LDB de 1996, foi possível ampliar novas propostas educacionais em vários estados do Brasil, pois uma das suas propostas é que fosse estabelecida uma legislação estadual, definindo um sistema estadual de ensino em todos estados brasileiros. Em Santa Catarina, o projeto de Lei Complementar n. 001/98 trouxe várias mudanças significativas no que se refere à educação estadual, depois de um grande movimento de luta e negociação articulado pelos deputados estaduais, em diálogo com professores do Ensino Médio e outros órgãos institucionais de Santa Catarina.

O projeto complementar está organizado do seguinte modo: *Título I - da educação; Título II - dos princípios e fins da educação; Título III - do direito à educação e do dever de educar; Título IV - Da organização do sistema estadual de ensino; Título V - Dos níveis e das modalidades de educação e ensino; Título VI - dos profissionais da educação; Título VII - Dos recursos financeiros; Título VIII - Disposições gerais e transitórias* (SANTA CATARINA, 1998b).

Uma das principais justificativas aponta que o Projeto tem como objetivo principal adequar a LDB de 1996 à realidade histórica e social do estado de Santa Catarina. Portanto, o projeto segue uma demanda dos debates de vários professores do estado, conferindo maior participação dos professores da região Oeste, desta forma, “este projeto de Lei busca

sanar as imensas confusões e inseguranças, por que passam alunos, pais e professores neste momento em nosso Estado.” (SANTA CATARINA, 1998b).

Sendo assim, a LDB de 1996 prescreve a educação catarinense com significativos erros, no que se refere à formação dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Portanto, o projeto foi apresentado a todos os colegas deputados estaduais da Assembleia Legislativa de Santa Catarina para apreciação e votação, ato coordenado pelo deputado estadual Pedro Uczai, do Partido dos Trabalhadores (PT), chamando a responsabilidade para o Poder Legislativo de Santa Catarina.

Dentre as principais mudanças, a nova Lei Complementar n. 001/98 trouxe alguns princípios fundamentais, como: a igualdade de acesso e permanência escolar; direito e liberdade para aprender; pluralismo de ideias; valorização dos profissionais da educação; valorização da cultura local; educação como direito de todos; educação inspirada na igualdade e bem-estar social; desenvolvimento para cidadania e convivência social; liberdade para engajamento em movimentos sociais e qualificação no mundo do trabalho; enfim, uma formação mais humanística cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática (SANTA CATARINA, 1998b).

No que se refere à organização estadual de ensino, ficaram responsáveis pelo sistema estadual de educação catarinense todas as instituições de educação, em todos os níveis mantidos pelo poder público, assim como as instituições de ensino superior municipal e as instituições de ensino fundamental e médio no âmbito privado. Dentre as grandes inovações do novo projeto educacional, estão aquelas que se referem às novas instituições organizadoras educacionais mantidas pelo estado: o Conselho Estadual de Educação e o Fórum Estadual de Educação. Desta maneira, podemos avaliar como um passo positivo, no que se refere às questões democráticas educacionais, pois a administração geral do sistema educacional de SC definiu um diálogo permanente entre essas instituições, guiado pelas determinações da Secretaria do Estado de Educação, pelo Conselho Estadual de Educação e pelo Fórum Estadual de Educação.

No caso do Conselho Estadual de Educação, a entidade é responsável pelas políticas educacionais, elaborando o plano plurianual, pela lei de diretrizes orçamentária e pela lei orçamentária anual, assim como pela legislação de diretrizes e bases da educação estadual, estabelecendo normas a serem seguidas, em contínua articulação entre as redes de ensino pública, estadual, federal, municipal e privada.

Portanto, o órgão é responsável por ouvir a comunidade científica e os educadores, a fim de estabelecer diretrizes curriculares gerais em âmbito estadual.

Desta maneira, a Lei Complementar n. 001/98 trouxe significativas mudanças para a educação estadual, entre elas, que Conselho Estadual de Educação é composto por 22 conselheiros indicados pelo governo do estado de Santa Catarina. Entre eles, obrigatoriamente deve haver um representante da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); pelo menos um da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE); pelo menos um conselheiro representando a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE); e pelo menos dois conselheiros representando o ensino superior vinculado ao sindicato vinculado à UDESC e outro do sindicato dos profissionais das Fundações Universitárias filiadas à ACAFE. Além destes, mais dois conselheiros devem representar pais de alunos da rede pública e privada de educação básica; mais três conselheiros devem representar o sindicato dos profissionais da educação básica; um conselheiro deve ser indicado por entidade estadual dos estudantes de ensino superior; um conselheiro deve representar os estudantes do ensino médio; e por fim, deve haver um conselheiro que represente a associação de pais e amigos dos excepcionais da educação especial. Desta maneira, podemos avaliar como um passo muito importante na educação catarinense, pois o Conselho Estadual de Educação tem a total autonomia administrativa, elaborando e aprovando regimento interno.

O Fórum Estadual de Educação é composto por diversos segmentos educacionais da sociedade e tem como objetivo promover a conferência estadual de educação, propondo diretrizes e prioridades para a formulação da política estadual de educação. Desta maneira, seu foco principal está pautado na elaboração do Plano Estadual de Educação, em encontros de pelo menos uma vez por ano, com o intuito de avaliar a educação de Santa Catarina.

As novas medidas educacionais de 1998 em Santa Catarina promoveram avanços significativos no que se refere à questão democrática, compreendida como uma ação coletiva que vai nortear as ações e planejamentos, assim como a organização, execução e avaliação coletiva (SANTA CATARINA, 1998b). Sendo assim, todas as atividades vão transcorrer nas seguintes escalas hierárquicas: Conselho Estadual de Educação; Fórum Estadual de Educação; Conferência Estadual de Educação; e Plano Estadual de Educação.

Além dos avanços relacionados às questões democráticas, houve também profundas mudanças no Ensino Médio, etapa final da Educação

Básica. Mudanças que podemos observar na finalidade/objetivo e justificativa do aprendizado do Ensino Médio estadual. Dentre as mais importantes, se destacam: uma formação mais humana, com formação política, moral e ética, desenvolvendo mais autonomia intelectual, assim como desenvoltura do pensamento crítico.

Desta maneira, o Ensino Médio foi pensado com os fundamentos científico-tecnológicos do processo educacional, ou seja, a articulação entre a teoria e a prática. Mais do que isso, desenvolveu-se com uma:

[...] compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das ciências humanas, do processo histórico das transformações sociais e culturais, das conquistas da humanidade, da história das transformações sociais e culturais, das conquistas da humanidade, da história brasileira anterior e posterior à chegada dos colonizadores e da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de acesso ao conhecimento e à cidadania. (SANTA CATARINA, 1998b).

Dentro destes argumentos, o Art. 59, inciso I, articula o ensino de Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias na grande curricular do Ensino Médio, com o objetivo principal de desenvolver os atributos necessários para o exercício da cidadania. A justificativa da Lei Complementar n. 001/1998/SC para termos Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias é para que, ao final do Ensino Médio, o educando tenha domínio das transformações culturais e sociais da humanidade, das formas contemporâneas de linguagem e de política para o exercício da cidadania. Desta maneira, o educando poderá optar pelo ensino de forma regular, profissionalizante, supletivo ou especial.

Portanto, sob a perspectiva de Pierre Bourdieu (2004), podemos observar a configuração de um campo educacional favorável à reabertura democrática, consolidando novos mecanismos de discussão, produção/elaboração e avaliação das questões educacionais em Santa Catarina, resultando no projeto complementar de Lei n. 001/98. Sendo assim, os agentes sociais se articularam, produzindo seus valores e conhecimentos neste campo, de forma com que a Assembleia Legislativa de Santa Catarina aprovasse por unanimidade na sala de sessões em 18 de março de 1998 a referida lei. Nos próximos tópicos, veremos quais são os agentes responsáveis pela articulação deste projeto, ou seja, a partir de qual perspectiva eles se basearam, bem como a configuração das comissões de justiça, finanças e educação.

### 3.3 OS AGENTES SOCIAIS NA APROVAÇÃO DA LEI N. 001/1998

O projeto que levou a Sociologia e a Filosofia a se tornarem disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio é uma iniciativa do deputado estadual de Santa Catarina Pedro Uczai do PT. No dia 07/08/1998, o então governador do estado de Santa Catarina, Paulo Afonso Evangelista Vieira, aprovou no Palácio de Santa Catarina o projeto de lei complementar. Antes disso, para aprovação, ele foi apreciado, discutido e rediscutido entre as comissões de justiça, finanças e educação e, por fim, votado na Câmara dos Deputados estaduais. Nesta perspectiva, este subcapítulo tem como objetivo maior verificar como esses agentes sociais elaboraram suas estratégias simbólicas para execução dos seus objetivos neste campo social.

#### 3.3.1 O deputado Pedro Uczai

Um dos agentes sociais mais importantes na consolidação do projeto complementar 001/98 foi o deputado Pedro Uczai<sup>10</sup>, que exerceu sua profissão como deputado da Assembleia Legislativa de Santa Catarina na 13<sup>o</sup> legislatura (1995 - 1999) e, posteriormente, foi reeleito na 14<sup>o</sup> legislatura (1999- 2000) e na 16<sup>o</sup> legislatura (2007-2011). Além de participar como deputado estadual, ele foi vice-prefeito de Chapecó (2001-2002), e com a renúncia do então prefeito, assumiu a prefeitura (2002-2004). Em seguida foi deputado federal na 54<sup>o</sup> legislatura (2011-2015), tendo sido reeleito na 55<sup>o</sup> legislatura (2015-2019) e, por fim, venceu novamente a eleição para deputado, sendo novamente deputado federal por Santa Catarina na 56<sup>o</sup> legislatura brasileira (2019-2023).<sup>11</sup>

Pedro Uczai nasceu no dia 10/03/1963 e é residente da cidade de Chapecó. Como deputado, participou dos últimos paradigmas da política brasileira recente, votando contra o pedido de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, no governo de Michel Temer, votou contra a PEC do Teto dos Gastos Públicos. No ano de 2017 votou contrariamente à reforma trabalhista, assim como, a favor do processo em que se pedia abertura de investigação do presidente Michel Temer.

---

<sup>10</sup> Vale justificar que não foi realizada entrevista com o deputado Pedro Uczai, pois grande parte das informações encontram-se anexadas em documentos no Centro da Memória na Assembleia Legislativa de Santa Catarina.

<sup>11</sup> Informações coletadas no site disponível em: <http://pedrouczai.com.br>.

O deputado é professor universitário, tendo se graduado em Estudos Sociais<sup>12</sup>, Filosofia e Teologia, com mestrado na área da História do Brasil. Além disso, é professor universitário da Universidade Comunitária da região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Sendo assim, sua trajetória social está consolidada no campo educacional, sendo sensível às questões educacionais, principalmente relacionados às humanidades, tendo sido o deputado quem tomou a iniciativa para a produção e execução do referido projeto de lei.

Desta maneira, o *habitus* do professor Pedro, na perspectiva de Bourdieu (2004), que funciona como esquemas individuais, construídos socialmente de disposições estruturadas e estruturantes, aprendido nas experiências práticas, é condicionado pelas condições específicas de cada indivíduo, orientando as ações em sociedade, ou seja, funciona como esquemas de assimilação da realidade concreta, apropriação e ação, executadas em conjunto com as determinações do campo, não sendo resultado de escolhas e planejamento de forma consciente, mas produto das regras específicas de cada campo. Sendo assim, as estratégias dos agentes sociais é o resultado das ações práticas construídas historicamente.

Portanto, a trajetória histórica do professor Pedro Uczai, com formação em Filosofia e Estudos Sociais, e mestrado em História, incorporou-se por meio do *habitus* em regras específicas de socialização condizentes com a execução do Projeto de Lei n. 001/98. Melhor dizendo, inserido nas regras específicas das condições de professor, ele tornou-se mais sensível aos aspectos do mundo educacional e, conseqüentemente, sua trajetória política também favoreceu aos avanços das questões democráticas no projeto 001/98. Para tanto, inserido no mundo das ideias das humanidades, ele incorporou nas suas ações sociais todas as formas de moralização desta área de conhecimento, trazendo como novidade para o estado de Santa Catarina a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia para o currículo estadual de ensino.

Além destes atributos de socialização na formação do deputado Pedro, podemos incluir na sua trajetória social a relação dele com os movimentos sociais, ou seja, seu envolvimento com os sindicatos das categorias dos professores, entre outros. Neste sentido, sua trajetória

---

<sup>12</sup> Segundo Silva (2008), no período das décadas de 1970 e 1980 os Estudos Sociais passaram pelo processo de regionalização dos conhecimentos na realidade escolar. O que significa dizer que é o processo de agrupar disciplinas compondo um campo profissional em função da sua aplicação.

surgiu da luta dos movimentos sociais e das pastorais da Juventude na cidade de Chapecó. Em uma das suas falas na plenária estadual de Santa Catarina, defendendo o projeto 001/98, ele argumentou que a sua defesa se sustenta em cinco grandes eixos: “educação, agricultura familiar e camponesa, saúde e alimentação saudável, municipalismo e a defesa do direito dos trabalhadores.” (SANTA CATARINA, 1998a). Nessa lógica, com esta trajetória social foi possível um grande envolvimento do deputado para articular as novas medidas educacionais. Para tanto, veremos nos próximos tópicos como o Projeto de Lei n. 001/98 foi interpretado nas comissões de justiça, finanças e educação.<sup>13</sup>

### 3.3.2 A Comissão de Justiça

No que se refere a esta comissão, o relator oficial designado foi o deputado Júlio Teixeira, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A configuração deste campo, designado pela comissão de constituição, justiça e redação de leis se refere às interpretações de algumas instituições sociais para aprovação deste projeto educacional em Santa Catarina. Para tanto, analisaremos qual o posicionamento de cada uma delas.

O Conselho Regional de Biblioteconomia se posicionou favorável às novas medidas, de modo que apenas contemple o ambiente da biblioteca escolar. A Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), de forma semelhante, também se posicionou favorável às novas normas do ensino básico, que contemple Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias, porém, recomendaram-se alterações no que se refere ao ensino superior.

A Universidade do Estado de Santa Catarina também concordou com as novas medidas educacionais da educação básica, apenas salientou mudanças no que se refere à sua autonomia frente aos assuntos educacionais.

A Secretaria de Estado da Educação e do Desporto argumentou que a referida lei é apenas uma medida indicativa de diretrizes e normas gerais, não sendo resolução deliberativa e normativa. O argumento principal é que está lei necessita de estudos mais aprofundados e consultas, o que demandaria mais tempo e cuidados ao encaminhar a definição das novas diretrizes para a educação catarinense, além de que a própria lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1996,

---

<sup>13</sup> Documentos arquivados no Centro da Memória da Assembleia Legislativa de Santa Catarina.

tramitou por oito anos até sua aprovação final pelo Congresso Nacional. Além do mais, após a aprovação da LDB de 1996, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto constituiu comissão para elaboração do anteprojeto da Lei do Sistema Estadual de Ensino, formado pelas seguintes entidades: Secretaria de Estado da Educação (SED); Conselho Estadual de Educação (CEE); UDESC; UFSC; Delegacia Regional do MEC; ACAFE; União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Sindicato das Escolas Particulares (SINEPE); Sindicato dos Trabalhadores da Educação (SINTE); União Catarinense dos Estudantes (UCE); Conselho Interconfessional de Educação Religiosa (CIER); e Comissão de Educação da Assembleia Legislativa (CEAL).

Desta maneira, estas entidades governamentais se juntaram com a Secretaria do Estado de Educação para se posicionarem referente à Lei Complementar n. 001/98. O Conselho Estadual de Educação argumentou que tal projeto atende às expectativas da sociedade catarinense no que se refere ao sistema de ensino que incluía Sociologia e Filosofia no Ensino Básico do estado e apenas fez algumas alterações no que se refere às mudanças democráticas.

O SINTE/SC fez algumas modificações nas emendas referentes à jornada de trabalho do professor, porém se mostrou favorável a todas outras medidas adotadas pelo projeto, principalmente parabenizou a chegada da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, o que vai contribuir para um conhecimento mais crítico e humano.

A Associação Dos Supervisores Escolares de Santa Catarina (ASESC) junto com a Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina (AOESC) e com a Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC) também se posicionaram referente ao Projeto de Lei n. 001/98. Primeiramente modificaram a função dos supervisores educacionais e a função do administrador escolar; e no que se refere às modificações do Ensino Médio, posicionaram-se de forma favorável com à inclusão das novas disciplinas.

A deputada Ideli Salvatti, do Partido dos Trabalhadores, também participou da banca examinadora do projeto, no qual ressaltou a importância de uma continuidade da proposta da LDB de 1996, ou seja, a construção do projeto pode acarretar avanços significativos para a educação catarinense, principalmente no que se refere ao Ensino Médio, com a chegada da Sociologia e Filosofia.

A Procuradoria-Geral do estado, coordenada pela procuradora do Adriana Gonçalves Cravinhos, também se posicionou referente a tais

mudanças, afirmando que o projeto é condizente com a legalidade do estado, assim como, necessário para a educação catarinense. O secretário da Casa Civil encaminhou para a análise todas suas avaliações, afirmando que tal projeto merece cuidadosa análise, para tanto cuidou de averiguar mudanças significativas para adequação à LDB de 1996. Ou seja, ao estado cabe a coerência quanto às novas mudanças da Lei Federal, sendo assim, verificou algumas incoerências constitucionais relativas à LDB de 1996, tendo sugerido algumas mudanças constitucionais em relação à carga horária de trabalho, à educação infantil, ao intervalo de tempo de recreio, entre outros aspectos. Entretanto, no que compete às mudanças do Ensino Médio, posicionou-se favorável às novas adequações do sistema de ensino, incluindo a chegada das novas disciplinas de forma obrigatória.

Após algumas instituições sociais se manifestarem sobre a comissão de constituição, justiça e a redação de leis, concluíram-se alguns aspectos referentes ao projeto. No que se refere mais especificamente a esta pesquisa, o Ensino Médio se consolida como um aprimoramento do educando como ser humano rodeado de valores, incluindo formação política, moral e ética, fazendo com que o aluno desenvolva autonomia intelectual. Nesta perspectiva, a formação não tem relação unicamente com o mundo do trabalho, mas também com as questões culturais, sociais e políticas da formação do cidadão. Sendo assim, a comissão aprovou os conhecimentos de Política, Filosofia e Sociologia como necessários para a o exercício da cidadania. Desta maneira, no dia 01/07/1998 a comissão de constituição, justiça e redação de leis aprovou por unanimidade, com todos os votos favoráveis a aprovação da Lei Complementar n. 001/1998, e o projeto foi encaminhado para a análise da Comissão de Finanças.

### 3.3.3 A Comissão de Finanças

A Comissão de Finanças e Tributação também participou de forma intensa no que se refere às novas mudanças do Ensino Médio de Santa Catarina. Dando procedência ao projeto, o relator foi o deputado Gilmar Knaesel, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), responsável conduzir as discussões no que se refere às finanças do projeto.

Desta forma, esta comissão visa dispor sobre as adequações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para todo o estado de Santa Catarina e discutir o quanto esse projeto é favorável às questões financeiras de SC sobre as novas medidas educacionais.

Para tanto, referente à lei em análise, este grupo de discussão manifestou-se pela aprovação do projeto 001/98, convalidando substitutivo global apresentado pelo relator da comissão, justiça e redação de leis. Recebendo cinco votos favoráveis e nenhum voto contra, a comissão coordenada pelo deputado Gilmar Knaesel afirma que o estado de Santa Catarina oferece todas as condições para construir uma educação nos moldes de tal projeto, bem como a comissão avaliou também que todas as medidas previstas na lei complementar são válidas na construção de uma educação mais justa e democrática, mais humana e igualitária.

Foi afirmado, ainda, que o estado de Santa Catarina oferece todas as condições favoráveis do ponto de vista econômico para ampliar e, assim, avançar nos quesitos educacionais, ou seja, arrecada-se em impostos o suficiente para programar uma educação de qualidade, por meio da qual o aluno tenha as condições ideais de aprendizado e que a sua escola sirva de mecanismo de mudança social, para construção de um país mais justo e igualitário.

Vale ressaltar que a Comissão de Finanças não se posicionou especificamente sobre a presença ou não das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio de Santa Catarina, mas se fez favorável a todas as mudanças previstas na Lei Complementar 001/98, argumentando a compatibilidade do orçamento estadual junto às mudanças educacionais do estado, ou seja, o governo estadual tem as condições passivas de ampliação das novas medidas, como, entre outras medidas administrativas cabíveis, a contratação de novos professores.

#### 3.3.4 A Comissão de Educação

Após a aprovação na Comissão de Finanças, o projeto de lei foi encaminhado à última comissão para a avaliação. A relatora responsável foi a deputada Ideli Salvatti, do Partido dos Trabalhadores. Para tanto, ressaltou a deputada nos pareceres desta comissão, a adequação à Lei Federal n. 9.394/96, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Neste sentido, a deputada afirma a necessidade de dispositivos constantes no projeto da LDB de 1996 que contemplem as necessidades da educação catarinense.

Os participantes desta comissão também apresentaram algumas críticas ao projeto, no que se refere às mudanças no quesito administrativo das escolas, assim como na escolha do diretor por indicação. Sendo assim, afirmaram que existe a necessidade de ampliar

o debate democrático para novas instâncias, democratizando mais a escolha dos cargos escolares.

No que compete à hierarquia das instâncias democráticas das decisões educacionais no estado, a comissão posicionou-se de forma favorável, justificando o avanço nas decisões educacionais, ampliando, assim, a qualidade do ensino. Sobre as esferas de ensino, existe a necessidade de problematização quanto à evasão de alunos oriundos de classes mais populares, que representam um grande número de desistências no quadro do Ensino Médio, levando a crer que o modelo atual de escola está desestimulando a presença do educando desses grupos. No que se refere às mudanças no Ensino Médio, o grupo considerou válidas todas as mudanças, apenas com algumas pequenas ressalvas, porém, justificou que as disciplinas de Filosofia e Sociologia podem ser duas ferramentas para estimular a reflexão crítica dos alunos para o exercício de cidadania.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE) também participou desta comissão, produzindo abaixo-assinados solicitando presença física na seção da ALESC que decidirá sobre o sistema estadual de educação. Este documento foi assinado por pais, alunos e professores, produzindo uma quantidade de mais de 400 assinaturas. Além do mais, o sindicato esteve presente de forma ativa em todos os espaços de discussão, argumentando a importância de aprovação da Lei Complementar n. 001/98, e ressaltou os avanços na educação estadual, ou seja, a importância de uma legislação educacional para seguirmos o caminho em direção a uma educação mais justa e igualitária. No que se refere às medidas cabíveis no projeto, o sindicato sistematizou um documento com algumas mudanças significativas necessárias a adequação das novas medidas, como a reconstrução de diretrizes curriculares estaduais, a consolidação de plano de carreira do professor, entre outras. As novas mudanças no Ensino Médio são significativas, contemplando os estudantes com mais disciplinas de humanidades, com a chegada de Sociologia e Filosofia.

A Câmara Municipal de Laurentino/SC, em reunião no dia 11/08/1998, por meio do ofício n. 02/98, solicitou, em nome do seu Poder Legislativo, atendendo a uma indicação aprovada por unanimidade dos vereadores, o posicionamento favorável à aprovação pelo senhor governador do estado do projeto de lei que trata do sistema estadual de educação. Para tanto, justificam que a reprovação do projeto representa um retrocesso no sistema de educação de SC.

Após intensa discussão em todas as esferas articuladas nas comissões de justiça, finança e educação, configurou-se um espaço que

Bourdieu (1989) convencionou chamar de espaço de “posições sociais”, ou seja, são todas formas pelas quais os agentes defendem localizações estratégicas, lugares a defender e conquistar em um campo de lutas. Portanto, caracterizam-se em pilares tradicionais de conservadorismo, espaços de disputa que mantêm um conjunto de mecanismos e procedimentos pelos quais asseguram sua reprodução.

Desta maneira, as comissões de justiça, finanças e educação posicionaram-se em favor dos seus interesses, ou seja, colocaram-se a favor das regras específicas de determinado campo social. Este campo social é construído por meio dos resultados de planejamentos e escolhas conscientes, sendo assim, é produto de regras de conduta de determinada configuração social. Podemos dizer que as estratégias criadas pelos agentes são os resultados das ações práticas construídas historicamente, ou seja, são inconscientes e ajustadas às imposições de determinada especificidade social.

Desta maneira, os agentes sociais em suas posições estratégicas produziram seus argumentos em prol de um objetivo, que foi legitimar um posicionamento, neste momento histórico, de avanço em relação às questões educacionais, no que se referem aos aspectos democráticos, assim como às discussões das humanidades, interpretando a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias. Portanto, conforme salientado por Jinkings:

Porque isso acontece em Santa Catarina? Acontece a partir de um movimento político que acompanhou na verdade os movimentos do país da década de 1980. Então na década de 1980, segunda metade dessa década, tivemos toda um grupo de discussão das questões educacionais e de discussão sobre a retomada da Sociologia e Filosofia como disciplina nas escolas. Sendo que essas questões passam tanto pelas discussões curriculares como pela organização escolar, pensando o lugar dessa disciplina no currículo. A partir desse processo que na nossa primeira proposta curricular organizada nesse processo de pós ditadura já entra como disciplina presente nessa proposta de 1991. Era uma proposta fundada na pedagogia de Vygotsky, na pedagogia histórica crítica. Portanto a obrigatoriedade da Sociologia/Filosofia em 1998 em SC acompanha

em grande medida esses fundamentos. (JINKINGS, 2018).

Estes agentes sociais produziram seus argumentos conforme sua realidade social, ou seja, em conexão com as regras do seu campo social. Esse campo foi guiado principalmente pela atitude ativa do deputado Pedro Uczai (PT), articulado de forma constante com a bancada do Partido dos Trabalhadores, com forte apoio da deputada estadual Ideli Salvatti (PT), ambos interpretando a presença das disciplinas como essências no currículo do Ensino Médio das escolas estaduais. Para tanto, configurando um campo político de forma favorável às novas medidas educacionais de 1998, foi possível caminhar para um processo de mudança efetiva nas regras sociais articuladas no campo educacional, possibilitando a expansão das disciplinas no currículo estadual.

Segundo Corrêa (2018), esse movimento em âmbito regional apenas foi possível graças ao movimento em âmbito nacional, construído apor meio das lutas dos professores, universidades e escolas, assim como dos sindicatos, o que resultou na LDB de 1996, fazendo com que os campos sociais em situações locais também se modificassem, produzindo novas mudanças e novas fórmulas para produzir e reproduzir a direção da educação estadual, facilitando a chegada da Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio. Nas palavras do autor:

Esse movimento ocorreu inicialmente em escala nacional na tentativa infrutífera para que ambas as disciplinas retornassem com a nova LDB. Então, foi um movimento muito forte dos trabalhadores em Educação em âmbito nacional, onde envolveu muitas universidades, escolas, sindicatos que construíram o então projeto de LDB-1996 da Sociedade contra o projeto de LDB do governo. Esse movimento continua no âmbito estadual, mobilizando muitos os trabalhadores da educação e sindicatos. (CORRÊA, 2018).

Portanto, consideramos este processo das comissões, organizado entre os agentes sociais, como determinante para configurar um campo social favorável ao retorno das disciplinas nas escolas do estado de Santa Catarina, pois serviu como legitimidade para votação na plenária

estadual no dia 24/08/1998. No próximo tópico abordaremos como isso foi articulado entre os participantes nesta instância.

### 3.3.5 A decisão na Assembleia Legislativa

No dia 17/08/1998 os deputados estaduais se reuniram na 4<sup>o</sup> sessão legislativa da 13<sup>o</sup> legislatura, a qual está transcrita em Ata da 010<sup>o</sup><sup>14</sup> sessão extraordinária, tendo como presidente o deputado Neodi Saretta.

Estavam presentes os seguintes deputados estaduais: Afonso Spaniol (Partido dos Trabalhadores - PT); Carlito Merss (Partido dos Trabalhadores - PT); Cesar Souza (Partido Social Democrático - PSD); Ciro Roza (Partido Social Democrático - PSD); Eni Voltolini (Partido Progressista - PP); Francisco Kuster (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB); Gelson Sorgato (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB); Gervásio Maciel (Partido Democrático Social - PDS); Gilmar Knaesel (Partido Social Democrático - PSD), Gilson dos Santos (Partido Social Democrático - PSD); Herneus de Nadal (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB); Ideli Salvatti (Partido dos Trabalhadores - PT); Idelvino Furlanetto (Partido dos Trabalhadores - PT); Ivan Ranzolin (Partido Democrático Social - PDS); Jaime Mantelli (Partido Democrático Trabalhista - PDT); João Henrique Blasi (Partido do Movimento Democrático do Brasil - PMDB); Jorginho Mello (Partido da República - PR); Júlio Teixeira (Partido da Frente Liberal - PFL); Leodegar Tiscoski (Partido Progressista - PP); Licio Silveira (Partido Progressista Reformador - PPR); Luiz Herbst (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB); Manoel Mota (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB); Miguel Ximenes (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB); Neodi Saretta (Partido dos Trabalhadores - PT); Norberto Stroisch (Partido Progressista da República - PPR); Odair Zonta (Partido Social Brasileiro - PSB); Olices Santini (Partido da República - PR); Onofre Santo Agostini (Partido da Frente Liberal - PFL); Pedro Bittencourt (Partido Progressista da República - PPR); Pedro Uczai (Partido dos Trabalhadores - PT); Reno Caramori (Partido Progressista - PP); Romildo Luiz Titon (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB), Sergio Silva (Partido do

---

<sup>14</sup> Todas informações referentes à ATA desta reunião foram coletados no Centro de Memória da Assembleia Legislativa de Santa Catarina e estão arquivados em seus arquivos intitulados “Diário da Assembleia.”

Movimento Democrático Brasileiro - PMDB); Udo Wagner (Partido Progressista Brasileiro - PPB); Vanderlei Rosso (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB); Volnei Morastoni (Partido dos Trabalhadores - PT); e Wilson Wan-Dall (Partido da Frente Liberal - PFL).

Desta maneira, nesta reunião estavam presentes para a votação, entre os partidos com maior número de deputados estaduais, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), contabilizando dez deputados, seguido do Partido dos Trabalhadores (PT), com sete deputados, na sequência vem o Partido Social Democrático (PSD), com quatro deputados. Com menor representação temos o Partido Progressista (PP), o Partido da Frente Liberal (PFL) e o Partido Progressista da República (PPR) com três deputados estaduais; e Partido Democrático Social (PDS) e Partido da República (PR), com apenas dois representantes. Portanto, a representação política no dia desta votação configurou-se com a predominância do PMDB e do PT.

O deputado estadual Odacir Zonta (PSB) ficou responsável pela formalização da Ata do expediente. A discussão dos deputados referente ao projeto de Lei Complementar n. 001/98, que dispõe sobre o sistema estadual de educação, iniciou-se com a fala do deputado Ivan Ranzolin (PDS) fazendo referência a todas as lideranças envolvidas na produção e execução das novas medidas cabíveis para a educação estadual, dando ênfase aos “integrantes da educação do Estado, que estão hoje, mais uma vez, na Assembleia Legislativa para acompanhar a votação, para participar e para refletir aqui o seu apoio e posição” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 5).

Desse modo, o deputado afirma que o projeto foi elaborado e votado por unanimidade pela Assembleia Legislativa, apenas com pequenos vetos do então governador do estado, Paulo Afonso, sobre os Arts. 26, 27, 85 e 88. Segundo Ivan Ranzolin, o projeto é de fundamental importância para o ensino público, ou seja, ele tem a plena convicção de que é perfeitamente compatível com os princípios da Assembleia Legislativa por dois motivos. Primeiro, a Lei de Diretrizes e Bases nos remete à lei, portanto, ela é que deve estabelecer o sistema de ensino estadual, sendo um passo muito importante o estabelecimento de leis que regem o sistema de educação, como exemplo: a hora/aula de uma hora, que por decreto, “agora, o que vai valer é a lei” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 6). O segundo motivo, refere-se ao impacto das leis nos costumes, o que ele chamou de “Direito Constituinte”, isto é, as formas que se tornaram costumes da educação, sendo o melhor para toda a população.

Dentre as novas mudanças para a educação estadual, o deputado se mostrou de forma favorável a todas as modificações previstas pelas comissões, argumentando que, em respeito aos estudos promovidos durante anos e anos nas comunidades escolares, o Projeto de Lei n. 001/98 se tornou um grande passo positivo para a educação, que não encontrou respaldo no Executivo, ou seja, a educação catarinense teve em 1998 um ano de conturbado, sendo que “o Governador entendeu decidir essas questões por decretos, sem ouvir, sem debater e sem questionar na realidade aquilo que estava sendo efetivado.” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 6).

Nessa lógica, tomou-se a iniciativa de trazer estas discussões para a Assembleia Legislativa de Santa Catarina, que teve o entendimento com todos os líderes de votar um projeto que assegure todos os direitos educacionais, bem como mostrou-se favorável à obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, justificando que é fundamental, em um projeto como este, ouvir as pessoas envolvidas em tal problemática, ouvir a comunidade escolar, para termos mais democracia na sociedade atual, ou seja, construímos uma sociedade mais democrática, para deliberar e decidir sem interveniências de decretos que não sejam deliberados pela Assembleia. Sendo assim, aplaudido pelo público presente, o deputado encerrou sua fala afirmando que seu voto vai para:

Aqueles que não conseguiram até hoje, como está nas faixas, receber o seu 13, que é um dispositivo constitucional, que, pelo menos hoje, voltem para suas casas, para suas escolas, para as suas comunidades dizendo: a Assembleia Legislativa está reconhecendo um pouco dos nossos direitos. E isso é o mínimo, não é nenhum favor que nós estamos fazendo, é o mínimo pela qualidade de ensino. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 6).

Em seguida, o deputado estadual que deu iniciativa ao Projeto de Lei n. 001/98, Pedro Uczai (PT), deu início à argumentação referente às novas medidas educacionais de Santa Catarina. Para tanto, ele justificou que a sessão é ponto histórico nas questões educacionais, pois, pela primeira vez, participaram na elaboração, execução e votação na Assembleia Legislativa os professores e estudantes de várias partes do estado.

O deputado Pedro comenta que as primeiras discussões iniciaram-se em abril de 1997 em várias escolas catarinenses, ocasionando muitos debates e reflexões acerca do caminho a seguir pela educação de Santa Catarina. Neste sentido, o projeto é fruto de uma construção coletiva entre os profissionais da área educacional, envolvendo professores, direção escolar, alunos e pais.

Desta maneira, no mês de setembro de 1997 o deputado Pedro Uczai já alertava, na Assembleia Legislativa, acerca da importância de construção de um projeto que regulamentasse a LDB em Santa Catarina, ou seja, a construção de um projeto a partir da LDB de 1996 que transfigurasse a realidade educacional do estado. Para tanto, em março de 1998 foi dado início às discussões nas comissões para regulamentar o Sistema Estadual de Educação. Nas palavras do deputado:

[...] o governo legitimou essa luta, legitimou a luta dos professores, legitimou a luta do SINTE, legitimou a nossa luta, quando defendíamos que tinha que dar entrada num projeto de lei complementar, a fim de construir a nossa proposta para a educação no Estado de Santa Catarina. Quando o Governador sancionou o sistema estadual, sacramentou, abençoou e legitimou todas as nossas construções, todos os nossos debates e todas as nossas propostas. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 6).

Para o deputado Pedro, a construção do Projeto de Lei n. 001/98 é o mínimo que precisa ser imediatamente construído nas escolas catarinenses, a fim de dar melhores condições para os professores e para os alunos, possibilitando uma nova dinâmica educacional no estado. Para tanto, os vetos do então governador, Paulo Afonso, foram derrubados pela Comissão de Justiça no mesmo dia em que ocorreram, abrindo a possibilidade plena de aprovação do projeto de lei complementar.

Além disso, o deputado Pedro Uczai argumentou que, além da aprovação do projeto, a educação catarinense tem cinco desafios a serem cumpridos pela frente. O primeiro deles é continuar na luta educacional, para conquistar novos rumos da educação, exigindo do governo no prazo de 60 dias um plano de carreira para o magistério em Santa Catarina. Ou seja, cabe a todos os envolvidos ampliar esse debate nas escolas e discutir as condições dos professores, tais como salário,

condições de carreiras e, principalmente, a valorização do magistério. Segundo o deputado Pedro:

Minha humilde contribuição é discutir e apresentar aqui uma proposta para as escolas, do que eu realizei nos debates neste ano e um pouco sobre o plano de cargos, de salários e de carreira, para que antecipando os professores percebam quais os direitos fundamentais que não se abrem mão no magistério em Santa Catarina. E aí, sim, o Governador vai ficar na defensiva para apresentar uma proposta melhor do que aquela que possivelmente está pensando apresentar. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 6).

Desta maneira, o deputado foi um grande articulador no que se refere à construção de um plano de carreira para os professores do estado de Santa Catarina, trazendo o diálogo para o Poder Legislativo. O argumento dele, é que a Assembleia Legislativa de Santa Catarina deve antecipar esse debate, para não ficar refém de outras instâncias governamentais, para que se possa avançar com a educação no estado.

Sendo assim, o deputado foi um grande líder e defensor de um plano de carreira mais digno para os professores, e atuou para a construção de condições de trabalho mais favoráveis à prática docente. Para tanto, o deputado sugere em suas falas a democratização do Conselho Estadual de Educação, com a representação de estudantes, de professores e das entidades municipais, respeitando mais as entidades educacionais organizadas no estado de Santa Catarina.

No que se refere às disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, o deputado Pedro Uczai argumentou de forma favorável em uma de suas falas na Assembleia Legislativa e foi aplaudido pela plateia. Para o deputado, a ausência destas disciplinas simboliza um retrocesso na formação dos jovens nas escolas, pois é uma importante ferramenta para desenvolver o conhecimento crítico. Nas palavras do deputado:

nós defendemos, num projeto de lei, para tramitar depois da aprovação da lei do Sistema Estadual de Educação, que se transformem as disciplinas de Sociologia e Filosofia obrigatórias no ensino médio em Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 6-7).

O argumento principal para justificar a presença obrigatória da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, na fala do deputado Pedro, é que o Ensino Médio catarinense está formando alunos apenas para o mercado de trabalho, esquecendo-se do conhecimento para os valores da existência humana e para a cidadania em sociedade. Para tanto, o deputado argumenta que as disciplinas no currículo dos alunos nas escolas é fruto da conquista dos profissionais destas áreas de conhecimento, preocupados em transmitir um conhecimento que sirva para a construção de uma sociedade mais justa, organizando-se em sindicatos, na luta dos professores, acerca do que o deputado obteve conhecimento nas visitas nas escolas e nos sindicatos. Nas palavras de Pedro Uczai:

Uma consideração em relação à Filosofia e Sociologia quase que é desnecessária, não queremos formar só técnicos, mas queremos formar cidadãos que respondam o porquê da existência, por que vivem, o por quê compreender-se nesta sociedade. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 7).

O deputado encerrou sua fala aplaudido pela plateia, argumentando que, após aprovação do projeto, a luta educacional continua, pois existem outros projetos educacionais que precisam ser revistos, como as eleições para diretor educacional e a aprovação da obrigatoriedade de o Ensino Médio ser regido pelo estado de forma e gratuita.

Outra deputada do mesmo Partido dos Trabalhadores (PT) que também se posicionou foi a Ideli Salvatti. Segundo a deputada, o Projeto de Lei n. 001/98 é a construção do resultado da categoria do sindicato dos professores, da união dos professores e alunos de Santa Catarina. Portanto, ela votou favorável a todas as medidas reivindicadas no projeto, principalmente sobre a presença de forma obrigatória das disciplinas de Sociologia e Filosofia na grande curricular, justificando que é:

[...] uma grande homenagem à tenacidade, à combatividade, ao espírito de dedicação, porque se existe qualidade na educação do nosso Estado, deve-se cada um de vocês que estão aqui e aos milhares de educadores que não se curvam em Santa Catarina aos diversos governos que passam

e nos trataram sistematicamente, retirando as nossas condições de trabalho, os nossos direitos e as nossas conquistas. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 7).

O deputado João Henrique Blasi, representando a bancada do Partido do Movimento Democrático do Brasil, reuniu-se entre todos os deputados deste partido, para apoiar e manifestar-se de forma positiva a todas às novas medidas articuladas no Projeto de Lei n. 001/98, assim como, quanto aos vetos contrários articulados pelo governador Paulo Afonso. A justificativa para tal atitude deste partido, refere-se aos rumos da educação catarinense, nos quesitos democráticos, ouvindo de forma plena os profissionais da educação.

Em seguida, o deputado Júlio Teixeira, representando a bancada do Partido da Frente Liberal (PFL) justificou o apoio a todas as medidas cabíveis no projeto de Lei Complementar n. 001/98, argumentando a coerência de todas as partes envolvidas na execução do projeto.

O deputado Gilson dos Santos, representando a bancada do Partido Progressista do Brasil (PPB) também manifestou apoio às novas medidas do projeto n. 001/98. A justificativa segue a mesma do Partido da Frente Liberal (PFL), coerência na produção e execução das novas medidas para a educação catarinense.

A bancada do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), coordenada pelo deputado Jorginho Mello, também se posicionou referente aos rumos da educação catarinense. Para tanto, afirmou que as novas medidas são formas positivas para construção de uma educação mais democrática e para que os alunos possam ter um conhecimento mais voltado para a cidadania. Nas palavras de Jorginho:

Senhores, em nome da Bancada do PSDB, em meu nome e em nome do deputado Francisco Kuster, o nosso encaminhamento é pela derrubada de todos os vetos apostos a este projeto. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 7).

O deputado Afonso Spaniol, representando a bancada do Partido Democrático Trabalhista (PDT), também se posicionou a favor do Projeto de Lei n. 001/98, justificando que as medidas educacionais são o resultado de construção da luta dos professores que reivindicaram novas mudanças para a educação no estado, portanto, somente coube à Assembleia Legislativa ouvi-las e aprovar. Além do mais, nas palavras

do deputado: “pelo magistério, pelos professores e pela educação catarinense, tão desrespeitada, tão humilhada nestes últimos anos, votamos a favor de todas medidas de tal projeto” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 8).

Ao finalizar a manifestação de alguns partidos/deputados referentes à Lei Complementar n. 001/98, verificou-se que teria quórum para votação entre os deputados e decidir os rumos da educação catarinense. Vale registrar que houve grande participação de todos eles, ou seja, como alertou o presidente da sessão:

[...] esta presidência registra a presença dos senhores deputados que, atendendo ao apelo não somente da Presidência desta casa, mas também de todos os líderes de bancada, interromperam o recesso dentro do calendário especial para comparecer a esta sessão, o que é digno de registro público. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 8).

Sendo assim, o deputado Francisco Kuster (PMDB) assumiu a presidência para fazer a contagem dos votos. Votaram 34 deputados estaduais, tendo sido obtido o seguinte resultado: “confere o número de sobrecartas com o número de votantes. Temos 32 votos ‘sim’ e 02 votos ‘não.’” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 8). Com esse resultado, o Projeto de Lei Complementar n. 001/98 foi aprovado em turno único, junto com o parecer favorável das comissões de justiça, educação e finanças. Para tanto, o que contribuiu em muito na aprovação do projeto foi à presença ativa dos professores, alunos e dos sindicados dos professores, participando de forma ativa nas reuniões da Assembleia Legislativa. Como salientou o deputado Pedro Uczai (PT):

Em nome da bancada do Partido dos Trabalhadores, eu quero agradecer a presença dos professores e dos estudantes que se mobilizaram nesta tarde para conquistar mais alguns direitos para a educação de Santa Catarina. Continuem lutando e acreditando, porque esta conquista é de vocês. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 9).

Depois de muito aplaudido pela plateia, outros deputados estaduais também se manifestaram, parabenizando todas as pessoas que

participaram desta conquista para a educação catarinense, assim como fez o deputado Ivan Ranzolin (PDS):

É evidente que o que motivou a Assembleia Legislativa foi à presença em massa dos senhores professores. Esta é uma grande conquista de todos, especialmente por uma melhor qualidade de ensino. Bom regresso aos seus lares. Tenham a certeza de que hoje aprendemos um pouco mais com todos os senhores. Pela democracia na educação. Abraço. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 9).

A sessão foi encerrada às 16 horas e 05 minutos do dia 24/08/1998 e colocou fim às discussões sobre a reforma educacional no estado, e as disciplinas de Sociologia e Filosofia passaram a incorporar de forma obrigatória o Ensino Médio em Santa Catarina. Podemos afirmar que esse longo processo apenas foi possível, segundo Pierre Bourdieu (1989), graças à cumplicidade dos agentes sociais envolvidos. Ou seja, as formas de aceitação, produzidas de diversas formas, na cumplicidade daqueles que agenciam e são agenciados.

Nesta lógica, para o funcionamento dessa relação, é indispensável uma estrutura favorável à produção simbólica no campo de atuação, alimentando os recursos fundamentais para seu exercício. Além do mais, tais mecanismos têm como ofício integrar os indivíduos para a manutenção do *consensus* entre eles, o que colabora para a reprodução de uma ordem estabelecida, e o que vai favorecer certas vantagens para aqueles indivíduos que conhecem bem as regras de funcionamento e organização deste jogo.

Desta forma, a “conversão coletiva” de Bourdieu (2004, p. 65) refere-se às formas pelas quais os agentes sociais atuam e desejam atuar, ou seja, é a maneira como os indivíduos ingressam no jogo, reconhecendo as posições de cada participante e produzindo as regras para a sua atuação. Esse processo serve como mecanismo de construção das posições destes agentes no campo, sendo que o indivíduo cria os movimentos sociais e é afetado pela lógica deles.

Portanto, devido à articulação destes indivíduos no campo educacional, desde a reabertura democrática, após a ditadura militar, como salientando por Jinkings (2018) e Corrêa (2018), foi possível construir uma nova lógica de funcionamento das lutas simbólicas no Brasil. Um marco importante para a construção destas lutas

educacionais foi aprovação em âmbito nacional da LDB de 1996. Pois, foi naquele momento que os agentes sociais do campo educacional conseguiram articular uma nova maneira de organização sobre os rumos da educação nacional, sistematizando princípios para a educação, como por exemplo:

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, p. 1, 1996).

Ou seja, pensou-se a educação nos moldes de uma educação baseada na igualdade de condições de acesso, na igualdade de aprender, no respeito ao pluralismo de ideias, em uma gestão mais democrática do ensino público, entre outros princípios.

Mais importante do que o que foi citado, foi naquele momento que os agentes sociais conseguiram desenvolver novas diretrizes para a execução do Ensino Médio brasileiro, compreendendo que os três os últimos anos na formação dos jovens podem servir, além de prepará-los para o mundo do trabalho, aprimorá-los como pessoa humana, com formação ética, produzindo autonomia intelectual e pensamento crítico diante da realidade social brasileira. Sendo assim, estabeleceram-se novas diretrizes curriculares, fazendo com que os alunos, ao final do seu ciclo, tenham o domínio dos princípios científicos e tecnológicos, bem como das formas de linguagem e que tenham “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996, p. 13).

Nessa lógica, as disciplinas de Sociologia e Filosofia são compreendidas, na LDB de 1996, como ferramentas importantes no exercício de cidadania. Entretanto, elas não foram sintetizadas como disciplinas obrigatórias da grade curricular, porém, isso fez com que alguns estados interpretassem as disciplinas como essências para o currículo do Ensino Médio e tornando-as obrigatórias por meio de leis estaduais. Podemos deduzir que, na concepção de Bourdieu (1989), essa articulação nos estados ficou à mercê das lutas simbólicas produzidas por estes agentes sociais estruturados na produção de argumentos que sejam favoráveis ou não, objetivando produzir nestes ‘campos’ a sua visão de mundo, ou melhor dizendo, o *consensus* entre os participantes, para alcançarem seus objetivos prévios.

Como vimos anteriormente, devido às conquistas produzidas no âmbito nacional, como a aprovação da LDB de 1996, foi possível construir novas diretrizes educacionais em alguns estados brasileiros. O ‘campo’, segundo Bourdieu (2004), define-se por meio das regras do jogo incorporadas nele, configurando os fundamentos essenciais, ou seja, os jogadores articulam suas estratégias a partir das normas de determinado campo social. Além disso, o ‘campo’ se fundamenta de jogadores que saibam jogar o jogo, sustentando as características essenciais de determinada configuração social. Portanto, os agentes sociais devem conhecer bem as lutas internas para transformar e modificar os aspectos do jogo. Em Santa Catarina, houve a articulação de alguns agentes sociais importantes que conseguiram modificar algumas propriedades anteriores do campo educacional e introduzir novas maneiras de interpretar a educação, institucionalizando, conseqüentemente, as disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio catarinense.

Sendo assim, com a articulação do Partido dos Trabalhadores, tomando como frente o deputado Pedro Uczai, foi possível dialogar com outras instâncias do campo educacional, como o sindicato dos professores e a articulação com os professores das escolas, tendo sido concebível introduzir a consonância deste campo, levando a discussão para Assembleia Legislativa incorporar na forma de lei estadual as medidas educacionais que se tornaram o *consensus* de todo o grupo social. Isso apenas foi plausível graças às lutas simbólicas produzidas por tais agentes.

Além do mais, para Bourdieu (2004) os estímulos para os agentes sociais agirem de determinada maneira e não de outra, advém da estruturação, regulando, proibindo e legitimando, pois isso regula as pulsões e sensações dos agentes em determinada configuração social. Portanto, para o autor, a estruturação é produzida no ‘campo’ por meio da estrutura, espaço em que se produz e reproduz o “poder simbólico”. Desta maneira, para contabilizar 32 votos a favor e 02 votos contra, no dia 24/08/1998 na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, em favor das novas medidas educacionais da Lei Complementar n. 001/1998, isso apenas foi possível devido a uma estrutura propícia a produzir certos valores simbólicos. Essa luta simbólica iniciou-se em âmbito nacional até chegar ao nível local.

Em Santa Catarina foi possível inserir esses novos ideais de educação, introduzindo a Sociologia e a Filosofia no currículo do Ensino Médio graças a uma estruturação baseada nos valores de alguns agentes sociais dispostos a introduzir as suas lutas simbólicas como a única

fonte de verdade para toda a sociedade, produzindo, portanto, as lutas simbólicas, enquanto formas de ação destes agentes sociais, defendendo ou conquistando seus lugares nos campos de luta. Entre eles, podemos citar a boa articulação do Partido dos Trabalhadores (PT), assim como do Partido Social Democrático (PSD) e do Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB), pois no diálogo permanente dos professores com os sindicatos foi possível aprovar o projeto.

Como já mencionado anteriormente, não apenas os partidos tiveram importância significativa para aprovação da Lei n. 001/98, mas podemos afirmar também que a estruturação, com base em Bourdieu (2004), configurou-se de forma positiva com os pareceres favoráveis das comissões de justiça, finança e educação. Ou seja, as instituições sociais, organizadas no sistema ACAFE, UDESC, Secretaria da Educação do Estado, Conselho Estadual de Educação, SINTE, ADESC, ADESC, Procuradoria-Geral do Estado, entre outras, foram essências para a produção das lutas simbólicas neste campo. Pois com seus argumentos, muitas vezes de forma favorável a todas as alterações da educação estadual, essas instituições legitimaram esta causa, em alguns casos justificando a presença das disciplinas de Sociologia e Filosofia, apresentando a proposta como sendo de necessária aprovação para melhorar a educação de todos os estudantes do Ensino Médio.

Além disso, a participação ativa dos professores, dos sindicatos, dos alunos e dos pais de alunos da rede escolar, no dia 24/08/1998, na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, contribuiu para legitimar essa luta simbólica e, conseqüentemente, colaborar para aprovação dos deputados em torno único. Vale frisar que a participação destes agentes sociais não se resumiu apenas na participação em uma única reunião na ALESC, mas foi uma luta coletiva construída junto com os sindicatos e os deputados estaduais, principalmente articulados com o deputado Pedro Uczai.

Para Bourdieu (2004), os agentes sociais devem considerar os limites e as possibilidades que são dadas pela posição que ocupam no campo. Sendo assim, cabe a cada indivíduo a decisão de submeter-se ao estado das coisas ou de lutar. Portanto, os agentes sociais inseridos na luta por transformações na educação catarinense se uniram e apoiaram-se para transformar a realidade educacional, produzindo novas disputas simbólicas. Ou seja, com uma nova estruturação foi possível aos agentes sociais incorporarem nos seus *habitus* novas maneiras de compreensão da realidade social (BOURDIEU, 2004).

Para concluir, podemos elencar que essas transformações iniciaram-se na rede escolar, junto ao diálogo com os professores,

chegando aos sindicatos dos professores. E para alcançar mais poder neste campo educacional, necessitava conquistar as lutas simbólicas no campo político da Assembleia Legislativa, o que daria alguma chance de aprovar o projeto. Para tanto, iniciou-se o diálogo com alguns deputados estaduais do período, como o deputado Pedro Uczai (PT), Ideli Salvatti (PT), Ivan Ranzolin (PSD), entre outros. Como afirma Neto:

O SINTE (sindicado dos trabalhadores em Educação de Santa Catarina) e ACP (associação catarinense dos professores). Sou filiado nos dois. Meu objetivo dos dois era fazer a junção dos dois, mas nunca deu certo. Então houve uma influência destes dois órgãos sindicais para tornar a Sociologia disciplina obrigatória no ensino médio, principalmente do SINTE. Conseguimos apoio através dos deputados estaduais. (NETO, 2018).

Com o apoio de tais deputados, foi possível trazer esse diálogo para o ‘campo’ político. Para tal, os deputados conseguiram apoio entre os deputados estaduais, tornando-se, a Lei Complementar n. 001/98, necessária para toda a sociedade catarinense. Consolidado esse ‘campo’, o projeto foi aprovado em turno único, o que foi considerado entre os agentes sociais uma conquista para todos os profissionais da educação. A partir daquele momento houve várias transformações na educação do estado.

No próximo capítulo veremos como se consolidou a Sociologia escolar a partir da aprovação da nova lei, ou seja, como os agentes sociais se articularam para produzirem suas verdades e legitimar esta disciplina no campo educacional até a aprovação em âmbito nacional em 2008.



#### 4 A CONSOLIDAÇÃO DO SUBCAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA APÓS A LEI COMPLEMENTAR N. 001/1998

A aprovação da Lei Complementar n. 001/1998, estabelecendo novos rumos da educação de Santa Catarina a partir de 1998, restabelecendo as disciplinas de Sociologia e Filosofia como sendo obrigatórias no currículo do Ensino Médio, trouxe novos desafios para essas disciplinas no retorno às escolas catarinenses. Para Sousa (2012), esse desafio se configurou na:

A perda da tradição do ensino, o acúmulo de conteúdo interrompido e o debate prejudicado durante esse longo tempo de afastamento das salas de aulas. Diante dessa preocupação, professores (as) de Sociologia e de Filosofia, técnicos em educação, estudantes dos cursos de Filosofia e de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se puseram a enfrentar esses desafios. (SOUSA, 2012, p. 182).

Por meio de tal processo de consolidação da Sociologia e da Filosofia no âmbito das escolas básicas, alguns agentes sociais iniciaram suas lutas simbólicas, com o intuito de difundir suas ideias, afim de consolidar mais essas áreas de conhecimento no âmbito educacional. Para tanto, por iniciativa do Laboratório de Sociologia do Trabalho (LASTRO)<sup>15</sup>, vinculado ao Departamento de Sociologia e Ciência Política da UFSC, foi dado primeiro passo, por meio da convocação de todos os professores de Sociologia da Grande Florianópolis para um encontro dos profissionais desta área de conhecimento. Mais tarde, esse encontro transformou-se no Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia<sup>16</sup> (LEFIS), da UFSC, sendo uma instituição social importante para fortalecer essas duas disciplinas na grade escolar do Estado.

Foi na SEPEX - UFSC na exposição do LASTRO. Em visita, alguns professores da rede estadual conversaram com o Professor Fernando Ponte sugerindo uma aproximação da Universidade com os que ministravam Sociologia no EM. A ideia foi

---

<sup>15</sup> Informações coletadas no site disponível em: [www.lastro.ufsc.br](http://www.lastro.ufsc.br)

<sup>16</sup> Informações coletadas no site disponível em: [www.lefis.ufsc.br](http://www.lefis.ufsc.br)

aceita e teve início as preocupações em como realizar tal aproximação. (LIMA, 2018).

Neste sentido, este capítulo tem o objetivo de analisar a configuração do subcampo do ensino de Sociologia após a aprovação no âmbito estadual (1998) até a aprovação no âmbito nacional (2008), levando em conta, como os agentes sociais se organizaram e criaram sentidos para solidificar da Sociologia escolar em Santa Catarina.

#### 4.1 A CRIAÇÃO DE UM LABORATÓRIO DE ENSINO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

Segundo Corrêa (2018), o projeto de um encontro com os profissionais da área do ensino de Sociologia iniciou-se em dezembro de 2002, por iniciativa do Laboratório de Sociologia do Trabalho (LASTRO). Para o autor, o objetivo era criar um diálogo permanente dos professores da rede estadual de ensino de Sociologia com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além de apresentar aos professores a Biblioteca Digital do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), para manutenção e desenvolvimento de conteúdos para o Ensino Médio.

Para Corrêa, as primeiras reuniões iniciaram-se com grupos pequenos, mas com múltiplos problemas envolvendo a Sociologia educacional. Entre os problemas mais relevantes do momento encontravam-se “currículo, acervo e conteúdo, grade curricular, qualificação, condições de trabalho” (CORRÊA, 2018, p. 4). Na concepção do autor, esses problemas estavam articulados pela desvalorização das disciplinas de humanidades no currículo do Ensino Médio, principalmente a Sociologia e a Filosofia.

A partir disso, os próximos encontros tiveram como objetivo o conhecimento das dificuldades do cotidiano escolar dos profissionais da Sociologia da Educação. Segundo Corrêa (2018), os próximos encontros aconteceram de forma mais sólida, com a participação intensa dos professores da rede estadual e a presença de 86 professores. Para Sousa (2012), esses encontros foram importantes, pois:

Desse encontro foram tirados vários encaminhamentos, entre eles a criação de um laboratório de ensino, nos modelos de um laboratório de pesquisa existente na UFSC, que oportunizasse cursos, planejamentos de ensino,

pesquisas, experiências, acervo, produção de material didático e estudos que promovessem a qualificação da Sociologia. (SOUSA, 2012, p. 183).

O encontro passou a ser denominado *I Seminário Regional de Sociologia no Ensino Médio*<sup>17</sup>. Relata Corrêa (2018) a importância de tal encontro, pois ele permitiu que os professores das escolas básicas, assim como os professores da UFSC e estudantes de Ciências Sociais pudessem abordar problemas e propostas referentes à Sociologia da Educação. Além disso, nesse seminário foram encaminhados alguns apontamentos futuros: progressão de encontros futuros em âmbito estadual e a criação de um laboratório de pesquisa no âmbito da Sociologia e a Filosofia da Educação, conciliando pesquisa e prática para professores do Ensino Médio, universitários da UFSC e alunos do Ensino Médio do estado.

Sousa (2012) argumenta que, logo após o Seminário Regional de Sociologia no Ensino Médio, procurou-se a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina. Em tal encontro foi apresentada a proposta encaminhada do Seminário e foi determinada a criação de um Laboratório Interinstitucional de Sociologia e Filosofia, envolvendo a UFSC e a SED. Além disso, o LASTRO e o NEAFEM passariam a funcionar como bases de sustentação.

#### 4.1.1 O Encontro Estadual dos Professores de Filosofia e Sociologia

Nos dias 26 e 27 de junho de 2003 ocorreu o *I Seminário Estadual de Ensino de Filosofia e Sociologia*, na cidade de Itapema/SC. Sousa (2012) justifica que esse encontro contou com a presença de 250 professores da rede pública estadual e teve como objetivo identificar as dificuldades na prática docente nas cadeiras curriculares de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio com carga horária de 20 horas. Além disso, foi firmado o convênio entre a Reitoria da UFSC e o Secretário da Educação do estado de SC para a criação do Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS). Para Sousa (2012), esse encontro foi um grande marco histórico para consolidação do ensino de Sociologia em Santa Catarina naquele momento histórico, pois:

---

<sup>17</sup> Mais informações no site disponível em: [www.lefis.ufsc.br](http://www.lefis.ufsc.br)

Esse encontro consagrou, em muitos aspectos, avanços importantes com relação ao seminário anterior. Primeiro, contou com a expressiva participação dos (as) professores de Filosofia, a partir da atuação do Neafem, que estão assumiu a coordenação juntamente com o Lastro, com os (as) professores (as) do Colégio de Aplicação e com o pessoal da Secretaria de Educação do Estado, na época sob a gestão do professor Jacó Anderle (in memoriam), ex-professor do então Departamento de Ciências Sociais da UFSC, e da Professora Maíke Cristine Kretschmar Ricci, então e atual gerente de Ensino Médio da Secretaria de Educação. (SOUSA, 2012, p. 185).

Corrêa argumenta que esse seminário tinha como objetivo a troca de experiências de ensino, a socialização de um panorama geral do ensino de Sociologia e Filosofia em Santa Catarina, a discussão sobre conteúdos curriculares utilizando a Biblioteca Digital do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC e a capacitação dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina.

Para tanto, a continuidade destas discussões, promovendo encontros entre professores dessas disciplinas, justificou o acordo de convênio entre a UFSC e a SED/SC, por meio da criação do Laboratório do Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS). Além disso, o LEFIS foi discutido e planejado nesses encontros como um espaço para armazenar acervos de livros relacionados às disciplinas de Sociologia e Filosofia, além de ter um espaço físico para planejamento/sistematização de aulas para ambas as disciplinas.

Sousa (2012) afirma que esse seminário foi importante, pois permitiu socializar uma educação compartilhada entre todos eles, ou seja, foi plenamente discutido e foi produzido um documento final, demonstrando as aspirações de todo o grupo com os rumos da Sociologia e Filosofia da Educação, propiciado pelas condições concretas das políticas públicas.

Os trabalhos de grupo adotados pelo encontro foram de grande relevância. Neles foram problematizados os seguintes temas: grade curricular e conteúdo de ensino; gestão e democracia escolar e capacitação docente. Os (as) professores (as), separados (as) em suas especificidades, deram continuidade à discussão,

levantando propostas e sugestões oriundas das suas práticas, para posterior deliberação na plenária final do encontro. (SOUSA, 2012, p. 185).

Sousa (2004) salienta que o encontro tomou uma grande proporção, até então inédita para os professores da educação no estado. Todos os participantes salientaram a necessidade do encontro e a importância em dar procedência nas discussões desenvolvidas naquele momento. Com debates em grupos, foi desenvolvido o resultado de toda discussão em relatórios.

As discussões transcorreram por meio de quatro grandes grupos: 1) capacitação docente; 2) grade curricular; 3) conteúdo de ensino; e 4) gestão e democracia escolar. No que se refere à grade curricular, foi pensado em fatores para uma maior consolidação do ensino de Sociologia nas escolas. Entre as medidas mais importantes nesse grupo, estão:

Argumentar a importância da filosofia e da Sociologia; estabelecer a distribuição paritária e equitativa para todas as áreas do conhecimento e por disciplina; incluir as duas disciplinas em todos os anos do Ensino Médio, com dois créditos cada; Incluir o ensino de filosofia e sociologia de 5º a 8º séries do Ensino Fundamental; Grade curricular anual; Grade curricular padronizada em toda a Rede Pública de Educação de Santa Catarina, para que haja democracia, valorização das disciplinas e profissionais, garantindo continuidade do currículo escolar. (SOUSA, p. 187, 2012).

Podemos ver, por meio desses encaminhamentos, um subcampo mais sólido, ou seja, com a presença efetiva dos professores na participação do encontro estadual foi possível criar um *consensus* (BOURDIEU, 2004) entre todos os participantes do evento, servindo como as regras de socialização desse subcampo ainda em desenvolvimento. Para tanto, foram pensados outros fatores para um maior fortalecimento do subcampo, como os conteúdos para desenvolver em sala de aula, entre outros apontamentos:

O conteúdo de ensino deve estar fundamentado na proposta curricular do Estado de Santa Catarina;

Definir conteúdos programáticos por série, baseados em elaboração por encontros de professores da área e da rede pública de Santa Catarina; Elaborar, sistematizar e dar continuidade aos conteúdos contidos na Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como sua consequente aplicabilidade em salas de aula; Propor novos encontros, com a finalidade de elaborar e sistematizar conteúdos programáticos; produzir matérias didáticos (livros, textos, vídeos etc.) para distribuir e disponibilizar aos (as) professores (as) da Rede Pública de Educação de Santa Catarina; Garantir manutenção constante e permanente das tecnologias de todas as unidades escolares; Para trabalhar a metodologia de ensino, antes é necessário pensar um planejamento de ensino unificado. Sugerimos aos profissionais de cada GEREI que se reúnam, o mais breve possível, para um dia de trabalho para esse fim e, posteriormente, façam reunião estadual; cada horário para pesquisa e produção de textos deve ser orientado pelo Lefis e Lastro/UFSC; Há a necessidade de livros clássicos, dicionários de filosofia e de sociologia, bem como de um laboratório. (SOUSA, p. 188, 2012).

Nesse momento, pode-se observar no subcampo da Sociologia no Ensino Médio a necessidade de produção de novos rumos no que se refere à Sociologia educacional. Ou seja, sentiu-se a necessidade de consolidar as disciplinas de Sociologia e Filosofia nas escolas de Santa Catarina, para tanto, foi acordado como importante a definição dos conteúdos para trabalhar com os alunos, fundamentados na proposta curricular catarinense, além de que eles deveriam ser produzidos por profissionais dessas áreas de conhecimento (professores de Sociologia e Filosofia). Além disso, houve a necessidade de produção de matérias mais didáticas para as aulas de Sociologia e Filosofia, para promover uma maior interação com os alunos. Entre outras medidas, foi abordado o anseio de socializar esses materiais com todos os professores da rede estadual, para um planejamento mais unificado dessa categoria. Lima comenta que:

No LASTRO, sob a coordenação do Professor Fernando Ponte, um grupo de professores de

Filosofia e Sociologia da Universidade e do Estado passaram a reunir-se em torno de um projeto ou de caminhos para tal aproximação. Em dezembro de 2002 acontecia o Primeiro Seminário Regional de Sociologia no Ensino Médio e o LEFIS foi proposto como Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia. Os caminhos estavam abertos a partir de então. Um sonho se realizando. (LIMA, 2018).

Um dos encaminhamentos mais importantes articulados entre os participantes do evento, conforme relatado por Sousa (2012), foi a urgência em monopolizar um laboratório de Sociologia e Filosofia para o Ensino Médio, visando orientar esses professores em sala de aula, assim como apoiá-los no que se refere à capacitação para trabalhar os conteúdos de ambas as disciplinas.

#### 4.1.2 O Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia

No ano de 2003 ocorreu no encontro estadual de professores de Filosofia e Sociologia do Ensino Médio e o convênio entre a UFSC e SED para a criação de um Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia voltado para o ensino básico. No entanto, sua inauguração foi concretizada somente no dia 27 de setembro de 2004<sup>18</sup>, na Escola de Educação Básica Simão José Hess, na cidade de Florianópolis/SC.

O LEFIS tem como objetivo<sup>19</sup> a realização de atividades de ensino, como cursos de capacitação, por intermédio dos cursos de extensão, para oportunizar aos graduandos das licenciaturas em Ciências Sociais e Filosofia da UFSC o desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos para a realização de atividades concretas da prática docente. Para além disso, o LEFIS também tem como objetivos a publicação de livros e a produção de cadernos de Sociologia e Filosofia pelos professores das escolas e das Universidades, para auxiliar nas aulas das disciplinas.

O LEFIS também pensou na participação dos alunos do sistema estadual de ensino e das licenciaturas da UFSC, por isso, tem como objetivo promover seminários, oficinas e exposições entre eles. Para os professores do Ensino Médio, a ideia é oportunizá-los com projetos de

---

<sup>18</sup> Informações coletadas no site disponível em: [www.lefis.ufsc.br](http://www.lefis.ufsc.br)

<sup>19</sup> Informações coletadas no site disponível em: [www.lefis.ufsc.br](http://www.lefis.ufsc.br)

pesquisa referentes à realidade escolar daquele ambiente. Para auxiliar em todas essas atividades, o LEFIS constituiu um acervo bibliográfico para todos os participantes do sistema estadual de ensino, além de participar da Biblioteca Digital do CFH/UFSC, em rede eletrônica, disponibilizando acesso livre para atendimento nas escolas básicas do estado.

O coordenador do laboratório, o ex-professor Dr. Fernando Ponte de Sousa, justificou<sup>20</sup> o projeto do LEFIS por meio da presença das disciplinas de Filosofia e Sociologia nas relações sociais, o que se tornou uma tendência rotineira em muitos países do mundo, pois ambas as disciplinas buscam construir laços sociais com bases mais humanas, justas e participativas. Portanto, esses novos laços ‘societais’ devem perpassar as práticas educacionais. Para tanto, existe a necessidade de políticas públicas educacionais que valorizem as humanidades na formação filosófica, sociológica e política. Além de que:

Em Santa Catarina, a decisão recente da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no Ensino Médio é a oportunidade para o desenvolvimento dessa vontade educacional. A presença dessas disciplinas, se melhor definida e ampliada, qualificará a intervenção. Isso se realizará com programas permanentes de capacitação dos (as) professores (as), numa inter-relação com a participação criativa dos (as) mesmos (as) e através da melhoria das condições objetivas de trabalho. (SOUSA, p. 189, 2012).

Para os articuladores do projeto do LEFIS, esta proposta caminha no sentido de construção de novos sentidos construídos em conjunto com os professores da prática docente na rede estadual de ensino, em parceria com a UFSC e a Secretaria da Educação (SED). Sendo assim, a ideia é construir um espaço físico de relação socializadora de professores e estudantes da Universidade e do Ensino Médio com foco na formação/elaboração/criação de materiais didáticos que auxiliem nas aulas.

Além da consolidação das disciplinas de Sociologia e Filosofia na rede estadual, o LEFIS pretende congrega outras disciplinas das Ciências Humanas, como História, Geografia, Psicologia etc., além da

---

<sup>20</sup> Informações coletadas no site disponível em: [www.lefis.ufsc.br](http://www.lefis.ufsc.br)

sua Biblioteca Digital<sup>21</sup>, como uma ferramenta para disponibilizar assuntos relacionados, por meio de diversos vídeos, documentários, filmes e textos digitalizados para o trabalho em sala de aula.

Portanto, o LEFIS tem, como um dos seus carros-chefes, trazer para as escolas do Ensino Médio catarinense o material didático por meio de uma biblioteca digital para auxiliar as aulas de Sociologia e Filosofia. A ideia do projeto é fortalecer, com o apoio da SED, uma internet mais rápida nas escolas, para proporcionar aos alunos e professores, em tempo real, o acesso a vídeos/textos/ entre outros materiais que auxiliam nas aulas das disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Sousa (2012) afirma que, com a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, sentiu-se a necessidade de desenvolver estes projetos para a criação de conteúdos e metodologias de ensino. Sendo assim, o projeto é inédito no Brasil, pois não existia até então um laboratório de ensino com essa finalidade, fruto da articulação de um grande grupo de pessoas dispostas a produzir sentidos de Sociologia e Filosofia para os alunos da rede estadual.

#### 4.1.3 Os projetos realizados pelo LEFIS

Segundo Jinkings (2018), Neto (2018), Corrêa (2018), Freze (2018), Lima (2018) e Sousa (2012) afirmam, nesses 14 anos da existência do LEFIS foram realizadas inúmeras atividades envolvendo professores da Rede Estadual de ensino, além de estudantes dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia da UFSC, e também estudantes do Ensino Médio. Entre as maiores atividades está a capacitação aos professores do estado, por meio da Oficina Permanente de Sociologia e a Oficina Permanente de Filosofia, durante cada ano letivo.

Sousa (2012) afirma que na área de Sociologia foram realizados cursos, saraus e oficinas com os seguintes temas: Sociologia brasileira; Sociologia no Ensino Médio; Sociologia da crise - colapso ou contradição?; e ensino de Sociologia: uma conversa com o Prof. Nelson Tomazzi; além da produção de materiais didáticos com os temas: Sociologia urbana - direito à cidade; atualizações de ensino de sociologia; marxismo para o Ensino Médio; e metodologia do ensino e experiências docentes das escolas básicas.

Para disciplinas interligadas, foram realizadas também oficinas, saraus e cursos. Como exemplos, podemos citar<sup>22</sup>: Projeto 13:30 -

---

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.praxis.ufsc.br/>

debate no cinema; utilização da Biblioteca Digital do LEFIS; o materialismo histórico e dialético para o Ensino Médio; Sociologia e Filosofia no Ensino Médio; perspectiva para a prática docente; a animação como ferramenta de produção de conhecimento; e a interdisciplinaridade entre Filosofia e Sociologia. Além disso, foram criados seminários, tais como: ensino de Filosofia e Sociologia na educação básica: perspectivas interdisciplinares; entre o literário e o pictural: a imagem e a palavra e a criação das formas de pensamento; planejamento de ensino, discussão sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina para o Ensino de Sociologia e Filosofia; grupo de estudos do livro “Para além do capital”, de István Mészáros; princesas, reis, monstros: sobre uma estória contada no Senegal; ensino de Filosofia e Sociologia no mundo rural; e leitura do projeto civilização.

Para Corrêa (2018), as atividades com maior impacto são oferecidas aos professores da rede estadual no decorrer de cada semestre letivo, pois são cursos de especialização com ênfase no Ensino Médio, com carga horária de 375 horas. Entre outros projetos, aquele considerado de maior relevância é o projeto Práxis. Tal iniciativa caracteriza-se como sendo uma rede virtual responsável por inserir conteúdos de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio. A ideia geral do projeto é contribuir para as aulas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, articulando novas ferramentas didáticas para integração entre professores e alunos. Além disso, a rede permite a abertura de discussões anexadas em cada tópico trabalhado em sala de aula, além de servir como instrumento de pesquisa sobre temas sociológicas e filosóficos, por meio de um acervo digital e também físico disponível no LEFIS, localizado na Escola Básica Simão José Hess, na Av. Madre Benvenuta, n. 463, no bairro Trindade, em Florianópolis/SC.

Sousa (2012) apresenta outro projeto desenvolvido pelo laboratório, o chamado LEFIS rural, coordenado pelos professores Dr. Fernando Ponte de Sousa e Dra. Janice Tirelli Ponte de Sousa. A ideia do projeto é o desenvolvimento de experiências concretas de ensino-aprendizagem articuladas com as disciplinas de Filosofia e Sociologia no contexto rural, na localidade concedida pela Prefeitura Municipal de Rancho Queimado/SC. O objetivo da proposta é articular atividades entre alunos do Ensino Médio e professores da Universidade, além de alunos dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia da UFSC. Para tanto:

---

<sup>22</sup> Informações coletadas no site disponível em: [www.lefis.ufsc.br](http://www.lefis.ufsc.br)

Atendo-se à especificidade do trabalho rural, será dada ênfase também aos temas correlacionados a produção material da vida, no que diz respeito ao meio ambiente, saúde no trabalho, mas, principalmente, aos (as) jovens serão estimulados (as) a desenvolver reflexões filosóficas e a debater questões ligadas às ciências sociais tão necessárias neste contexto de crise social e ambiental que envolve toda a humanidade. (SOUSA, p. 194, 2012).

No LEFIS rural, também foram articulados temas transversais, como saúde no trabalho, a produção rural, o uso dos agrotóxicos na lavoura, a prevenção de doenças, a educação dos jovens no campo, agroecologia e a produção orgânica. Sousa (2012) salienta que todos esses temas são abordados por profissionais de diversas áreas de conhecimento, e também por alunos da UFSC dos cursos de Ciências Sociais, de Filosofia, de Agronomia, entre outros. Sendo assim, o projeto tem como proposta elaborar o desenvolvimento relacional de teoria e prática das atividades filosóficas, sociais e culturais, ampliando novos olhares a respeito da realidade concreta.

O LEFIS foi sendo construído por diversas instituições e por muitos indivíduos dispostos a construir e ampliar a consolidação do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio catarinense. Para Sousa (2012), reuniu-se uma grande equipe nesse processo de consolidação destas disciplinas, como os professores da UFSC, UDESC, Faculdade Municipal da Palhoça (FMP), Universidade de São José (USJ), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e alunos da Pós-Graduação da UFSC, além dos professores e alunos da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Entre os agentes sociais responsáveis pela contribuição na construção do subcampo do ensino de Sociologia catarinense, Sousa (2012) elencou:

Dra. Ada Maria Tobal (SED-SC), Dr. Alex Sander da Silva (UNESC), mestranda Ana Carolina Caridá (UFSC), Lic. Carlos Alberto Menezes Correia Júnior (SED-SC), Dr. Celso João Carminati (UDESC), Ms. Doroti Martins (UFSC), Lic. Edson Tadeu Schzindwein (SED-SC), mestrando Eduardo Perondi (UFSC), Lic. Estela Maria Gardini Magalhães (SED-SC), Dr.

Evandro Oliveira Brito (USJ), Ms. Fernando Mauricio da Silva (FMP), Dr. Fernando Ponte de Sousa (Coord., UFSC), Dra. Gígi Anne Horbatiuk Sedor (UDESC), Esp. Ivo Rech (PMF), Dra. Janice Tirelli Ponte de Sousa (UFSC), Dr. José Cláudio Morelli Mattos (UDESC), Dr. Jason Lima e Silva (UFSC), doutorando Leandro Marcelo Cisneros (UFSC), Esp. Loreni Dutra (SED-SC), Esp. Marilse Cristina de Oliveira Freze (SED-SC), Lic. Marcilon de Souza (SED-SC), Lic. Maria da Glória Laurindo (SED-SC), Lic. Mariana Graf dos Santos (SED-SC) mestrando Maurício Castro (UFSC), Dr. Nestor Habkost (UFSC), Dra. Nise Jinkings (UFSC), Ms. Silvia Leni Auras de Lima (UFSC) e Dr. Valcionir Corrêa (UFSC). (SOUSA, 2012).

Podemos observar, desta forma, que houve uma grande participação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), assim como da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC), ambos empatados, com nove agentes sociais atuando no projeto. Logo em seguida, tivemos a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), contabilizando três agentes. Portanto, a história do ensino de Sociologia catarinense foi construída, em grande parte, por meio da perspectiva destas duas instituições sociais.

Para Jinkings (2018), a consolidação do ensino de Sociologia no estado, a partir da obrigatoriedade de Santa Catarina em 1998, foi possível, em grande medida, por intermédio da boa relação entre a UFSC e a SED. Para tanto, tivemos a participação e apoio do Secretário da Educação na criação do LEFIS, Jacó Anderle (1936-2005). Jacó era formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestre em Ciência Política pela Escola de Sociologia e Política da Universidade São Paulo. Além disso, Jacó fundou o Instituto Teônio Vilela e foi membro do Conselho Estadual de Educação. Ele afirma que:

Uma coisa interessante na criação do LEFIS e que possibilitou a criação do Laboratório, no qual é um convênio entre a UFSC e a Secretaria da Educação, foi uma coincidência boa, nos anos de 2003 e 2004, o Secretário de Educação era um ex professor da UFSC das Ciências Sociais, sendo que esse professor deu muita força. Jacó Anderle

deu toda força e participou intensamente desse processo e não foi coincidência que conseguimos um grande espaço numa escola pública para sediar o LEFIS, sem contar que tivemos um grande apoio material que nunca mais tivemos da Secretaria da Educação. (JINKINGS, 2018)

Portanto, conforme salientado por Jinkings (2018), Neto (2018), Corrêa (2018), Lima (2018), Freze (2018) e Sousa (2012), a criação do LEFIS, assim como a execução dos projetos realizados por ele, apenas ocorreu devido ao apoio recebido pela Secretaria Estadual de Educação, seja de forma financeira quanto de outras formas, devido à boa articulação do Secretário de Educação naquele momento histórico. “Tinha muito apoio da SED. O Jacó deu todo apoio. Sociólogo, professor da Universidade e Secretário da Educação” (NETO, 2018).

#### 4.1.4 II Encontro Estadual de Professores de Filosofia e Sociologia

Outro marco importante na história da consolidação do ensino de Sociologia catarinense foi a realização do *II Encontro Estadual de Professores de Filosofia e Sociologia*<sup>23</sup>. O encontro foi realizado nos dias 30 e 31 de outubro de 2009, na UFSC, contando com a participação de 170 professores de Filosofia e Sociologia. Sousa (2012) salientou que o encontro serviu para diagnosticar os problemas relativos à prática docente nas escolas catarinenses enfrentados pelos professores de Sociologia e Filosofia. Além disso, o objetivo principal do seminário foi a discussão referente ao programa de ensino. Para tanto, foram articulados três eixos temáticos: “para que ensinar?”; “o que ensinar?”; e “como ensinar?”, referentes à justificativa, objetivos, conteúdo pedagógico e à metodologia de ensino mais adequada para as disciplinas.

A coordenação do seminário foi realizada pelo colegiado do LEFIS<sup>24</sup>, portanto, as discussões foram previamente determinadas, levando em conta os três eixos, propiciando debates sobre a importância das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, assim como quais conteúdos devem ser ministrados e qual a melhor metodologia de ensino. O evento contou com a participação especial dos professores

---

<sup>23</sup> Informações coletadas no site disponível em: [www.lefis.ufsc.br](http://www.lefis.ufsc.br)

<sup>24</sup> Informações coletadas no site disponível em: [www.lefis.ufsc.br](http://www.lefis.ufsc.br)

Dra. Gíbi Anne Horbatiuk Sedor (UDESC) e Dr. Alexandre Meyer Luz (UFSC).

No que se refere às discussões voltadas para as questões Sociológicas no Seminário, Sousa (2012) traz alguns pontos importantes. No primeiro eixo temático, “Para que ensinar sociologia?”, concluiu-se que a Sociologia deve se contrapor à perspectiva da educação como instrumento voltado para o mercado de trabalho e produzir reflexão crítica sobre as relações sociais, não produzindo respostas prontas, mas estimulando a pensar sobre. Para tanto, a Sociologia deve problematizar, desnaturalizar e questionar a realidade social, com o intuito de consolidar essa área de conhecimento, fugindo do senso comum, construindo uma imaginação sociológica. Além disso, concluiu-se que a Sociologia tem a capacidade de tornar os sujeitos portadores de sua própria história, compreendendo a lógica do capitalismo e da desigualdade social, tornando-se indivíduos livres para compreenderem o contexto histórico, pondo em cheque a realidade e desvendando a ideologia.

Para consolidação do subcampo do ensino de Sociologia, deve-se ter em mente que essa disciplina serve como ferramenta de desconstrução de tudo o que é naturalizado, a partir da realidade do educando, pois somente assim os indivíduos têm a capacidade de modificar sua própria realidade.

O eixo temático “o que ensinar em Sociologia?” trouxe algumas discussões inovadoras para essa disciplina. Para tanto, os conteúdos a serem ministrados devem tratar de problemas sociais da realidade concreta dos indivíduos, incluindo o Brasil e a América Latina no programa, deixando claro o que a Sociologia é uma Ciência Social, diferenciando-a das Ciências Exatas e Naturais, e usando a proposta do conteúdo programático produzido pelo LEFIS.

No último eixo temático, “como ensinar a Sociologia?”, foi discutida a forma de trabalhar esses conteúdos, abordando a disciplina com um caráter científico para transpor a teoria apresentada de forma mais didática. Para tanto, faz-se importante entender o contexto escolar, utilizando técnicas de ensino, como oficinas, trabalhos em grupo, teatro e recursos audiovisuais. Sendo assim, o professor deve ter o domínio do conteúdo teórico para ensinar, estando capacitado para compreender e analisar as diversidades de gênero, raça, deficiências, LGBT etc., para que os estudantes consigam observar as contradições da sociedade e sensibilizar os alunos para elaborarem perguntas sobre o texto.

A metodologia de ensino, portanto, deve ser problematizada, com o intuito de encontrar um sentido nas ações executadas. Além disso, o

professor deve ter em mente que não existe neutralidade científica, fazendo com que o aluno perceba que existem diversificadas visões sobre o mundo, mostrando o professor qual faz parte de sua existência. O comportamento do professor de Sociologia deve ser igual a todos perante uma sala de aula, mostrando suas defasagens perante o conhecimento, o que vai facilitar uma aproximação com os alunos. O conhecimento deve ser vivenciado entre os estudantes, trazendo sua realidade social para a teoria social, trabalhando o contexto histórico, que vai servir como ferramenta para contextualizar a vida em sociedade.

No que se refere ao EJA, foram discutidas pelo grupo formas de trabalhar os conteúdos programáticos, fazendo com que a Sociologia se encarregue de contribuir para desenvolver projetos interdisciplinares para facilitar a compreensão do conteúdo. Para tanto, deve-se ter como princípio a valorização da capacidade intelectual de aprendizado dos estudantes, levando em conta a execução de leituras, debates e pesquisa de campo como importantes ferramentas para o processo de aprendizagem.

Além desses eixos temáticos propostos pelo colegiado do LEFIS para o seminário com os professores, foi articulado entre os professores de Sociologia reivindicações e proposições, com o intuito de consolidar a Sociologia escolar em Santa Catarina. Foi alegada a necessidade de uma maior valorização das licenciaturas dentro das Universidades, propondo ao MEC a inclusão de livros didáticos de Sociologia e Filosofia. Além disso, todos concordaram que é importante aos professores de Sociologia organizarem-se em sindicatos sociais, sendo esta uma ferramenta importante para a defesa de seus interesses sociais. É importante também para os participantes, professores com formação na área e que vão lecionar, qualificarem-se mais para as aulas de Sociologia.

Foi exigido também mais respeito à profissão, pois o mercado de trabalho não abre vagas para Sociólogos, sendo a Sociologia uma área em defasagem, e sendo um ‘campo’ recente, tem muitos desafios a serem cumpridos. É importante compartilhar com colegas de outras áreas de conhecimento o papel da Sociologia escolar, produzindo espaços de discussões entre os professores, para produzir consciência entre todos. Fundamentalmente, é essencial uma estrutura escolar adequada para o ensino, além do mais, a Universidade tem o papel de dar assistência aos professores da rede estadual, além de disponibilizar a biblioteca para capacitar as aulas de Sociologia.

Sendo assim, nesse momento foi possível observar na síntese do seminário dos professores de Sociologia e Filosofia em Santa Catarina,

apresentada por Sousa (2012), que o subcampo do ensino de Sociologia catarinense havia dado vários passos positivos na consolidação da Sociologia escolar após sua aprovação estadual, como a criação do LEFIS, a realização dos seminários dos professores, os cursos de capacitação, entre outros aspectos, como a organização de uma categoria profissional. Conforme apontado por Jinkings (2018), Corrêa (2018), Sousa (2012) e Freze (2018), com a contribuição de professores e estudantes foi possível realizar diversas atividades durante esse período de funcionamento do LEFIS, porém, após a saída de Jacó Anderle da Secretaria da Educação de SC, em 2005, as atividades realizadas do laboratório se depararam com a falta de incentivo do governo estadual.

Além disso, Sousa (2012) relata a não liberação dos professores para participarem dos cursos de capacitação oferecidos pelo LEFIS. Desta forma, não se observou a iniciativa da Secretaria da Educação para capacitar os professores de Sociologia e Filosofia, restando apenas ao LEFIS promover as atividades que auxiliassem na capacitação e no desenvolvimento dessas áreas de conhecimento. Para tanto, Sousa (2012) pontua que:

O Estado, ao mesmo tempo, pode incentivar a qualificação dessas disciplinas, mas o processo educacional no estado se mostra diferente. A experiência com o LEFIS, como projeto interinstitucional, contribuiu para observar as dificuldades de encaminhamentos conjuntos diante da postura de um Estado pouco democrático no processo educacional formal. (SOUSA, 2012, p. 206).

Diante da postura de um estado pouco participativo para consolidar as disciplinas de Sociologia e Filosofia escolar, Neto (2018) argumenta a necessidade de articulação mais efetiva dos professores de ambas as disciplinas, pressionando as autoridades do estado visando reivindicar suas necessidades. Portanto, existe a necessidade de organização dos professores de Sociologia e Filosofia em associação, além do fortalecimento do Sindicato dos Trabalhadores de Educação (SINTE) para conquistar novos rumos dessas disciplinas no âmbito escolar.

Portanto, para a consolidação do subcampo do ensino de Sociologia, houve pouca participação do estado após a saída de Jacó Anderle da Secretaria da Educação, com pouco investimento do estado

para auxiliar a capacitação dos professores e para o fortalecimento desta profissão no âmbito escolar catarinense. Mas tivemos alguns agentes sociais importantes, que ajudaram a construir novos sentidos para a Sociologia escolar. Para tanto, nos próximos tópicos, abordaremos quem são esses indivíduos, qual foi a contribuição deles e como eles se articularam em torno da consolidação deste subcampo de ensino até a aprovação em âmbito nacional da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, em 2008.

#### 4.2 OS AGENTES SOCIAIS CRIANDO SENTIDOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Neste tópico abordaremos como os agentes sociais do campo acadêmico, melhor dizendo, da UFSC, engajaram-se na produção de sentidos para o ensino de Sociologia em SC. Para cumprirmos tal objetivo, foram entrevistados cinco deles, considerados os mais importantes deste subcampo de ensino. Por coincidência, todos eles estão inseridos nas dinâmicas do LEFIS e todos são professores, sendo um deles técnico em assuntos educacionais da UFSC e professor colaborador.

Começaremos apresentando um dos mais importantes articuladores do ensino de Sociologia em SC. Seu nome é Valcionir Corrêa, atualmente com 58 anos, seu *habitus* é caracterizado da seguinte maneira: foi Licenciado em Filosofia em 1987, com Especialização em Filosofia Política em 1996, tornou-se Mestre em Sociologia Política em 2002 e Doutor em Sociologia Política em 2010. Já foi professor da rede estadual de ensino de Santa Catarina e lecionou na Universidade de São José; foi professor em Sociologia e Filosofia na UDESC; e lecionou Sociologia e Ciência Política na UFSC. Aposentou-se como técnico em assuntos educacionais e professor colaborador de Sociologia e Ciência Política pela UFSC com tempo de serviço de 30 anos. Atualmente ministra cursos de capacitação em Sociologia pelo LEFIS e participa ativamente do seu colegiado, realizando palestras, entre outras atividades.

Sua relação com o tema de ensino de Sociologia ocorre por meio de pesquisas em Sociologia Política e Sociologia do Trabalho, pois o professor Valcionir foi integrante e coordenador do LEFIS. Desta maneira, ele considera-se militante na área do ensino de Sociologia desde a sua graduação e esteve articulado como coordenador do LEFIS desde a sua criação até a sua aposentadoria em 2016, além disso, foi uma importante chave na fundação do dele e contribuiu de forma

bastante positiva na consolidação do ensino de Sociologia em SC. Além de coordenar o laboratório, participou dos cursos de capacitação, oficinas e palestras para os professores da rede estadual, estando em diálogo permanente com a Secretaria Estadual de Educação do Estado para conseguir recursos para o laboratório e consolidar da Sociologia escolar em SC. No que se refere ao LEFIS, Corrêa afirma que:

Foi uma iniciativa minha e do Fernando Ponte de Sousa onde procuramos a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina para propormos a criação do Laboratório. Mas, esse encaminhamento surgiu decorrente de uma iniciativa nossa por estarmos preocupados com a reintrodução das disciplinas de Filosofia e Sociologia, em 1998, em nosso Estado. Na ocasião, convidamos professores de sociologia da Rede Estadual para um encontro na UFSC. Desse encontro, surgiram vários encaminhamentos, inclusive esse de criarmos um Laboratório para contribuir com sistematização de conteúdos e materiais didáticos para o recente ensino de Sociologia nas Escolas. (CORRÊA, 2018).

Além do mais, Corrêa considera o LEFIS como um mecanismo importante de discussão Sociológica, pois ele tem uma infraestrutura que permite boas discussões e tem sido um espaço de capacitação, atualização, produção e sistematização de conteúdos de ensino de Filosofia e Sociologia. Corrêa argumenta que as discussões do LEFIS serviram como referência para o estado no programa de conteúdo dos três anos do ensino de Filosofia e Sociologia do Ensino Médio.

O professor Valcionir Corrêa esteve à frente do LEFIS no diálogo com a Secretaria da Educação para tratar do ensino de Sociologia em Santa Catarina. Corrêa (2018) afirma que a presença de Jaco Anderle como Secretário da Educação, por ele ter formação em Ciências Sociais, facilitou as negociações, o que tornou possível firmar o convênio de criação do LEFIS. Para, além disso, “foi também, importante o fato da obrigatoriedade no Estado já ter ocorrido em 1998, do ensino destas disciplinas, o que levou maior sensibilidade da Secretaria da Educação para firmar o convênio.” (CORRÊA, 2018).

Corrêa (2018) acredita que o LEFIS foi uma instituição muito importante para consolidar a Sociologia e a Filosofia nas escolas estaduais. Foram 13 anos de existência e nesse período o professor

coordenou todas as atividades realizadas pelo LEFIS, ministrando vários cursos e coordenando encontros estaduais com professores de Sociologia e Filosofia. Portanto, após a aprovação estadual em 1998:

Foi a reconquista do espaço perdido nas escolas e, também, sistematizar, produzir conteúdos de ensino e debater metodologias de ensino, tendo em vista o rompimento da tradição de ensino da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Por isso, o LEFIS, desde então, se tornou importante para essas tarefas. (CORRÊA, 2018).

Outro agente social importante para consolidar a Sociologia escolar após a aprovação estadual foi a professora do Colégio de Aplicação, Sílvia Leni Auras de Lima. Atualmente com 60 anos, a professora tem formação em Ciências Sociais pela UFSC, tendo se graduado em 1979. Sua trajetória social se resume em professora de História e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) em escolas estaduais em Antônio Carlos e Florianópolis, no Ribeirão da ilha. A partir de 1992 ela começou atuar como professora do Colégio de Aplicação da UFSC, como professora de Sociologia, atividade que desempenhou até a sua aposentadoria, em 2008. Sua experiência profissional se realizou como professora de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Sociologia. Sua função na Universidade foi de professora do I e II graus no Colégio de Aplicação (CA), contabilizando 16 anos de serviço e há 10 anos ela está aposentada, atualmente não exercendo nenhuma função como Socióloga.

Sua relação com o tema de ensino de Sociologia se iniciou no Colégio de Aplicação. Lima (2018) firma que, no ano de 1993, foi enviada a proposta para ela trabalhar com a disciplina de Sociologia no Colégio de aplicação da UFSC, elaborada por ela, e com o apoio de todos os professores, principalmente os de História e Geografia. Além do mais, pelo fato de ser uma escola experimental, a proposta foi recebida com entusiasmo e expectativa. Para tanto, para se firmar a proposta, foi necessário enviar enviá-la ao colegiado da escola, à Secretaria Estadual de Educação e ao Centro de Ciências da Educação da UFSC. Tendo sido aprovada a proposta nestas instâncias, a Sociologia foi incorporada de forma obrigatória no Colégio de Aplicação, a partir de 1993, sendo um grande campo para a produção de estágio supervisionado.

Lima (2018) defendeu, por meio da sua experiência profissional, a efetivação da Sociologia no currículo do Ensino Médio, pois acredita que devemos mostrar aos alunos como a sociedade se organiza. Ela se considera militante no subcampo do ensino de Sociologia, para tanto, participou do Laboratório de Sociologia do Trabalho (LASTRO) nas primeiras reuniões, nas quais se cogitava a criação de um Laboratório de Ensino de Sociologia. Ela afirma ainda que foi na SEPEX/UFSC, numa exposição do LASTRO, que iniciou os primeiros contatos com alguns professores da rede estadual. Em uma conversa com o professor Fernando Ponte de Sousa, eles sugeriram uma aproximação maior entre a Universidade e os professores que ministravam a Sociologia no Ensino Médio, portanto:

A ideia foi aceita e teve início as preocupações em como realizar tal aproximação. No LASTRO, sob a coordenação do Professor Fernando Ponte, um grupo de professores de Filosofia e Sociologia da Universidade e do Estado passaram a reunir-se em torno de um projeto ou de caminhos para tal aproximação. Em dezembro de 2002 acontecia o Primeiro Seminário Regional de Sociologia no Ensino Médio e o LEFIS foi proposto como Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia. Os caminhos estavam abertos a partir de então. Um sonho se realizando. (LIMA, 2018).

Sendo assim, a professora Silvia, do Colégio de Aplicação, participava como integrante do LASTRO e participou ativamente das reuniões para legitimar a Sociologia escolar em Santa Catarina, participando dos seminários e dos encontros com os membros da Secretaria Estadual de Educação. Além disso, participou do LEFIS desde a sua fundamentação e acredita que o laboratório é um importante espaço de discussão, troca de experiências, aprendizado e “de saber que há um grupo, de que não estamos isolados” (LIMA, 2018).

Para a professora Lima (2018), o LEFIS foi um espaço importante para conhecer a realidade de cada professor em sua escola, para, desta forma, preparar, organizar e realizar cursos para os professores, consolidando a Sociologia nas escolas catarinenses. Por isso, ela argumenta que foi realizada, por meio do LEFIS, uma série de reuniões, expondo os seus objetivos e a necessidade da disciplina de Sociologia nas escolas. Para tanto, ela afirma que:

Enquanto participei, íamos sempre em grupo e éramos recebidos pelos representantes do EM. Nem sempre concordávamos, mas tínhamos um objetivo maior que, enfim, nos unia: a formação de professores continuada. A aproximação das Instituições. (LIMA, 2018).

Atualmente, a professora do Colégio de Aplicação está afastada do LEFIS, mas participou, enquanto esteve por lá, de todas as atividades do colegiado, da troca de experiências com os professores do estado, dos cursos de capacitação e da apresentação de seminários. No entanto, ela acredita que após a aprovação da Sociologia no Ensino Médio em âmbito estadual configurou-se um processo “lento, gradual e restritivo” (LIMA, 2018) por parte do estado. Defende a professora que a Sociologia passou por um processo de fiscalização em relação ao conteúdo e posição dos professores, sendo mais evidente nos tempos atuais. Para tanto, argumenta que foi procurada por pais de alunos em muitas situações durante sua trajetória social, a respeito dos conteúdos apresentados em sua disciplina, questionando a presença da Sociologia no Ensino Médio em SC.

A Secretaria da Educação quer definir o que trabalhar e como. Quanto mais fragmentado o conteúdo melhor para eles. Estas questões ficaram evidentes nas reuniões que participei representando o LEFIS. (LIMA, 2018).

Sendo assim, conforme afirma a professora Silvia, a consolidação da Sociologia em âmbito escolar foi sendo construída e articulada, em grande medida, por meio de outras instituições sociais, centralizadas no poder do estado de Santa Catarina. Ou seja, os agentes sociais se organizaram em grupos de trabalhados, articulados pelo LASTRO e posteriormente pelo LEFIS para produzirem sentidos e legitimarem a presença da disciplina no currículo do Ensino Médio.

Em 1993 tinha comigo a Proposta de Conteúdo Programático Para a Disciplina Sociologia no II Grau do Estado de São Paulo de 1986, realizada no Governo Montoro. Esta serviu de base para a proposta do conteúdo a ser ministrado no CA. Entre os participantes deste documento estava o Professor Paulo Meksenas que mais tarde viria a

ser Professor no CED UFSC e foi um companheiro no meu processo de trabalho. Documento da Associação dos Sociólogos de São Paulo com a participação fundamental de Florestan Fernandes justificando e defendendo o retorno da Disciplina Sociologia no EM. (LIMA, 2018).

A professora Lima (2018) justifica que se espelhou no professor Paulo Meksenas para legitimar a Sociologia no Ensino Médio em Santa Catarina, principalmente nas seguintes obras dele: *Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida*, publicado em 1991 pela editora Loyola; e *Sociologia*, publicado em 1994, pela editora Cortez. Portanto, para Lima (2018), “estas foram instituições que marcaram, para mim, o início da Sociologia no Ensino Médio.” Assim, para a defesa da Sociologia escolar, a inspiração vinha de intelectuais como Florestan Fernandes, o qual ela já discutia com os alunos nas escolas nesse período, pois, para a professora, “a sociedade se mobilizava e as ideias e possibilidades chegavam dos grandes centros até nós.” (LIMA, 2018).

Outro agente social importante na consolidação do ensino de Sociologia em Santa Catarina é a professora Nise Jinkings. Atualmente com 64 anos, ela tem formação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Pará, Mestrado em Sociologia e Doutorado em Ciências Sociais na UNICAMP. Ao entrar no departamento de Sociologia Política da UFSC ela deu aula na graduação e na pós-graduação. Em 2004 ela entrou como professora efetiva no Departamento de Metodologia de Ensino, atuando com a Licenciatura, Metodologia de Ensino e Estágio em Ciências Sociais.

Ela completou 14 anos como professora efetiva do Centro de Ciências da Educação e participou do processo de consolidação da Sociologia no Ensino Médio em Santa Catarina. Seu vínculo com o tema de ensino de Sociologia em SC iniciou-se ao entrar no Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC e inserindo-se no LEFIS, já no ano de sua criação, em 2004. Sendo assim, a partir da criação do LEFIS, ela atuou como professora do projeto de extensão desse Laboratório, além disso, ela coordenava uma oficina de Metodologia de Ensino em Ciências Sociais, que era uma oficina permanente durante o período de 8 anos, em conjunto com os professores das escolas e estudantes da UFSC.

Para tanto, com sua trajetória social, ela afirma: “não tenho nenhuma militância formal, a minha militância tem sido em sala de aula, buscando formar bons professores de Ciências Sociais.” (JINKINGS, 2018). Desta forma, ela continua vinculada ao LEFIS e participa atualmente do colegiado e de outras atividades do laboratório.

A professora Nise Jinkings não participou da criação do LEFIS, a partir das primeiras reuniões da fundamentação do laboratório, em 2003, pois estava inserida em outras atividades da Universidade, mas participou da inauguração, a partir de 2004, e começou a atuar como professora do LEFIS desde essa época. Acerca disso ela afirma que:

O professor Valcionir e a professora Silva do Colégio de Aplicação atuaram na criação do LEFIS, ideia que surgiu a partir de reivindicações dos professores da rede estadual na SEPEX da UFSC. Vale ressaltar que foi um processo de se pensar juntos com os professores e o LEFIS. Portanto, desse processo eu não participei, foi o momento que eu estava na Sociologia Política. (JINKINGS, 2018).

Para Jinkings (2018), o LEFIS foi e continua sendo um espaço muito importante de manifestação dos professores do Ensino Médio, um espaço de capacitação. Para tanto, ela argumenta que a consolidação do ensino de Sociologia se deu a partir de um grupo muito forte de professores que participavam do LEFIS, assim como de um grupo da Filosofia que participava plenamente. Entretanto, a professora justifica que o LEFIS tem passado por problemas de incentivo por parte do estado de SC, já ressaltados por outros agentes sociais anteriormente.

Todo esse aparato que temos hoje veio de outra época, já em outro contexto não conseguimos bons equipamentos e a atualização da biblioteca. Ou seja, não tivemos um apoio da Secretaria da Educação para participar/colaborar na estrutura do laboratório, assim como, estimular e valorizar a participação dos professores no LEFIS. Depois que o secretário Jacó Anderle se retirou do cargo não tivemos mais recursos e apoio da Secretaria da Educação, esse secretário era do PMDB. (JINKINGS, 2018).

Jinkings (2018) acredita que a Sociologia escolar em Santa Catarina se apoiou muito na produção de sentidos oferecido pelo LEFIS. Com o oferecimento de cursos e oficinas, pois, a partir de 1998, a preocupação para os professores de Sociologia e Filosofia era organizar os conteúdos nas três séries do Ensino Médio, acerca do que foi procurada pelo LEFIS e pela Secretaria da Educação do Estado, para capacitar os professores e discutir o que ensinar para eles, tendo oferecido, então, dois cursos durante os anos de 2009 e 2010. Portanto, para Jinkings (2018), o caminho pelo qual o ensino de Sociologia catarinense seguiu deve-se muito mais ao fato de esses grupos de pessoas estarem articuladas, pensando coletivamente em como construir novos sentidos para a Sociologia em âmbito escolar, do que ao incentivo do poder do estado de SC.

Tivemos também, na consolidação do ensino de Sociologia, a participação de agentes sociais produzindo sentidos para este subcampo, nos sindicatos, como é o caso do professor Antônio Romão de Andrade Neto. Sua formação é em Ciências Sociais pela UFSC em 1984; trabalhou como professor do EJA no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em Tubarão/SC. Posteriormente trabalhou como professor substituto e, por fim, atuou como professor efetivo na Escola de Educação Básica Simão Hess. Atualmente com 67 anos, há cinco aposentado, ele não exerce nenhuma atividade como Sociólogo. Sua relação com o tema de ensino de Sociologia iniciou-se já na graduação, identificando-se com prática docente. Na condição de docente, ingressou como professor de Sociologia com 40 horas/aulas e considera-se um militante desta área. Para tanto, ele afirma que:

Particpei de eventos no grupo da Sociologia. Fomos até Brasília no MEC. Era professor e militante na categoria. Desde a ALS (Associação dos Licenciados de Santa Catarina) criamos aqui em Florianópolis um grupo local que se chamava APGF (Associação dos professores da grande Florianópolis). Então tínhamos uma militância sindical com bastante respeito. (NETO, 2018).

Sendo assim, Neto (2018) acredita que o ensino de Sociologia em Santa Catarina foi se consolidando a partir das organizações sindicais. Para tanto, ele afirma que, a partir destes movimentos, foram sendo conquistados espaços nas escolas básicas, sendo assim, ele justifica que

o sindicato, após a aprovação estadual das disciplinas de Sociologia e Filosofia, obteve muito apoio da Secretaria da Educação, quando teve à frente Jacó Anderle. Portanto, a boa relação entre os sindicatos e a Secretaria da Educação do período, fez com que a Sociologia conseguisse se firmar em âmbito escolar, inclusive com a criação de um laboratório de ensino.

Tinha muito apoio da SED. O Jacob articulado com os sindicatos deu todo apoio. Sociólogo, professor da Universidade e Secretário da Educação. A escola do Simão Hess abriu espaço com uma sala. Então houve várias atividades do LEFIS, com encontros, debates e cursos de formação. (NETO, 2018).

Portanto, para o professor Antônio Romão, o ensino de Sociologia em Santa Catarina foi ganhando espaço, muito por meio do movimento articulado, inicialmente dos professores da Universidade Federal de Santa Catarina, ganhando força com os professores da rede estadual. A partir desse momento, os sindicatos dos professores reforçou esse movimento, para legitimar se, finalmente, com o apoio do Secretário Estadual, Jacó Anderle. Afirma Neto:

Então lógico, a consolidação da Sociologia foi um passo significativo com a iniciativa da Universidade em junção com os professores da rede estadual, participação das associações, da SED, e isso realmente se firmou em todo estado aqui de SC através do poder estadual pelo secretário Jacó Anderle. (NETO, 2018).

Além da participação dos professores da Universidade, do Colégio de Aplicação e dos sindicatos dos professores, tivemos a presença dos professores da rede estadual, consolidando a Sociologia no Ensino Médio. Outra agente social importante é a professora Marilse Cristina de Oliveira Freze. Atualmente com 57 anos, ela tem formação em Ciências Sociais desde 1986, em Bacharelado e Licenciatura. A professora afirma que em 1989 já trabalhava como professora de Sociologia em Santa Catarina, acreditando que este sempre foi um estado avançado em relação à disciplina de Sociologia no Brasil.

Vale registrar que em SC sempre houve boa relação com o tema de Sociologia no ensino médio, em 1989 eu já dava aulas de Sociologia no ensino médio. Não era obrigatória, mas algumas escolas já trabalhava com a Sociologia na parte diversificada do currículo. Em 1989 eu dava aula na escola Pedro II em Blumenau no ensino médio de Sociologia. SC pioneira no Brasil em questões de Sociologia no Brasil. (FREZE, 2018).

Freze (2018) afirma que em 1994 abriu-se o primeiro concurso para professores efetivos nas disciplinas de Sociologia e Filosofia em SC, por meio do qual se tornou efetiva no estado. Ela justifica que apenas foi possível consolidar a Sociologia no Ensino Médio em virtude da união dos professores da rede estadual por meio do LEFIS. Os professores do Ensino Médio, após a aprovação da lei estadual em 1998 encontraram-se perdidos em relação aos conteúdos e à metodologia de ensino, assim como acerca de quais os caminhos a Sociologia percorreria. Foi por meio da união dos professores e do apoio da Secretaria da Educação naquele período que se tornou possível construir e consolidar novos rumos da Sociologia escolar, criando cursos de capacitação, seminários de pesquisa, simpósio e encontro de professores.

Para Bourdieu (2004), o espaço social consiste em localizar estratégias, lugares a defender e conquistar em um campo de lutas, mantendo uma série de mecanismos que asseguram a reprodução da lógica de determinado campo social. Podemos observar, dessa forma, conforme salientando por Sousa (2012), Corrêa (2018) e Lima (2018), que as características específicas da configuração da Sociologia escolar em Santa Catarina, após a sua introdução em 1998, deu-se em virtude de que os professores da Universidade e da rede estadual de ensino e os sindicatos dos professores eram compostos de uma trajetória social que é o resultado da incorporação da origem que é a incorporação do volume e da estrutura de capitais acumulados e herdados ao longo do processo contínuo (BOURDIEU, 2004). Foi isso que favoreceu à Sociologia a conquistar um espaço nas escolas estaduais, com conteúdos de ensino específicos, metodologias adequadas e um laboratório para a produção de sentidos para o ensino de Sociologia.

Sendo assim, professores da Universidade, com capitais sociais e culturais comprometidos com os rumos da educação estadual, ao se autoconsideraram militantes nesta área de conhecimento, produziram

sentidos que ganharam legitimidade, ou seja, os membros culturalmente aceitaram os novos rumos da Sociologia no Ensino Médio, configurando regras específicas, conforme a necessidade do momento histórico.

Para Bourdieu (1997), os ‘campos’ têm o objetivo de conservar ou transformar a lógica de funcionamento destes espaços, sendo que a lógica das relações sociais são determinantes para configurar as condutas dos indivíduos em sociedade. No caso da Sociologia na rede escolar, os agentes sociais buscaram transformar os sentidos anteriormente determinados, no que se refere à Sociologia, e por meio do funcionamento de lógicas inovadoras, conseguiram configurar novos sentidos para a Sociologia no Ensino Médio, seja por meio dos cursos de capacitação, dos seminários, das oficinas e das discussões produzidas pelo Laboratório, ou nas conversas entre os participantes do LEFIS e nas reuniões com a Secretaria da Educação.

Para Bourdieu (2004), as regras impostas de funcionamento apenas fazem sentido para os agentes sociais quando eles estão localizados em posições específicas em determinado campo. Deste modo, a posição dos professores de Sociologia, tornando esse conhecimento legítimo no currículo das escolas estaduais, apenas fez sentido para os outros agentes sociais por meio das posições específicas de todos os participantes.

Para tanto, com a boa participação dos professores de Sociologia nos encontros estaduais, foi possível incorporar tão intensamente as regras do jogo, fazendo com que os agentes sociais incorporassem o sentimento de pertencimento. É a crença funcionando como interesse desinteressado, levando todos os participantes a crer na valorização das regras, ou seja, a tentativa de convencimento do que está posto nas regras do jogo vale a pena jogar, melhor dizendo, com a concordância aceita pelas regras impostas do jogo.

Portanto, a *illusio* proposto por Bourdieu (1996) realizou-se na busca por ideias semelhantes e socializando o sentimento de pertencimento, por meio da militância na consolidação da Sociologia no Ensino Médio em Santa Catarina, pois, por meio do Laboratório de Pesquisa em Ensino de Sociologia, os agentes sociais manifestaram seu apoio na busca por novos rumos e consolidaram nas suas trajetórias sociais o sentimento de pertencimento das novas regras de socialização, para legitimar mais a Sociologia nas escolas estaduais.

Sendo assim, as disposições incorporadas de Bourdieu (1997) caracterizam-se na trajetória incorporada destes agentes sociais, manifestando-se primeiramente na sua habilitação, pois todos eles são formados em Licenciatura, ou seja, acreditam no potencial da prática

docente como forte característica que pode transformar as relações sociais. Outro ponto em comum entre eles, é que todos participam de ideias semelhantes quanto ao sentido atribuído pela função da Sociologia escolar, pois percebem a Sociologia em âmbito escolar como uma ciência que deve ter uma atuação prática sobre o mundo. Esse fato se deve, em grande parte, às ideias produzidas pelos fundadores do LEFIS, Fernando Ponte de Sousa, Valcionir Corrêa e Nise Jinkings, seguindo a tradição Filosófica do pensamento Marxista.

Portanto, a militância dos professores de Sociologia preocupados em criar sentidos sobre o ensino de Sociologia em Santa Catarina, como um conhecimento prático com caráter de transformação social, produz disposições sociais sobre os agentes sociais que compactuam do mesmo espaço, sendo assim, a própria atuação do LEFIS produz disposições sociais sobre esses agentes, assim como os agentes sociais criam sentidos para o LEFIS e, conseqüentemente, a Sociologia escolar cria novos rumos sobre sua potencialidade educativa em Santa Catarina, o que acarretou na consolidação de uma tradição escolar nas escolas estaduais do estado, o que se deu em conjunto com o LASTRO, o LEFIS, os professores da rede estadual e os estudantes de Ciências Sociais e de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada nesta dissertação buscou acrescentar/somar aos estudos que versam sobre a Sociologia escolar em Santa Catarina, de forma a contribuir com o debate local, trazendo questões ainda não exploradas anteriormente, além de também contribuir para o debate na esfera nacional. Vale ressaltar o caráter inédito no âmbito da pesquisa sobre o ensino da Sociologia em SC, sendo praticamente inexistentes pesquisas que contemplem a história da disciplina. Sendo assim, a pesquisa seguiu-se com foco mais descritivo, considerando que é um campo inexplorado atualmente.

O estudo buscou demonstrar como os agentes sociais se articularam para a disciplina de Sociologia se tornar obrigatória em Santa Catarina no ano de 1998, além disso, foi analisado como esta área de conhecimento se consolidou ao longo dos anos, até a aprovação nacional no ano de 2008.

Por meio de uma análise documental nos arquivos do Centro da Memória da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, que discursam sobre as justificadas parlamentares; dos pareceres favoráveis das comissões de finanças, justiça e educação; da legislação brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional; e da legislação do estado de Santa Catarina foi possível investigar como foi interpretado/discutido e aprovada a Lei Complementar n. 001/98 tratando da presença das disciplinas de Sociologia e Filosofia no estado de Santa Catarina. Recorrendo às entrevistas com o coordenador geral do LEFIS e professores associados da UFSC e do Colégio de Aplicação, além de um professor militante da rede pública estadual, foi concebível explanar os novos sentidos da Sociologia escolar após a aprovação da lei em âmbito estadual.

Com o referencial teórico de Pierre Bourdieu (1983, 1989, 1996, 1997, 2003, 2004, 2009 e 2011), no segundo capítulo foi viável compreender que o ensino de Sociologia como um subcampo (OLIVEIRA, 2015) foi se modificando conforme a produção de sentidos interpretados/executados pelos agentes sociais ocorreu em cada período histórico. Sendo assim, devido ao movimento de reabertura democrática em vários setores da sociedade brasileira, após a ditadura militar, a partir da década de 1970, foi concebível aos intelectuais da educação, e áreas afins, discutir os novos rumos da educação nacional, seja apor meio dos movimentos sociais, congressos, universidades ou setores governamentais do Brasil. Portanto, no campo educacional em âmbito nacional, a partir da década de 1970, iniciou-se o processo de construir

coletivamente a organização do ensino escolar, para tanto, os primeiros resultados iniciaram-se com a aprovação da nova LDB, de 1996, depois de 12 anos de discussão, trazendo mudanças significativas para todo território brasileiro. Além disso, com a nova LDB foi viável aos estados da federação construir novos rumos no âmbito local, por meio de leis nas esferas locais, suprindo as necessidades de cada realidade histórica.

A partir destas mudanças nacionais no campo educacional, por meio das novas mudanças da LDB de 1996, que determinava aos estados adequarem à sua realidade escolar as novas medidas educacionais, iniciaram-se as mudanças em território local. Como vimos anteriormente (AZEVEDO, 2014), São Paulo foi o primeiro estado brasileiro a inserir as disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, em 1984, seguido do Distrito Federal em 1986, Pará em 1986, Acre em 1988, Rio de Janeiro em 1989, Pernambuco em 1989, entre outros. Neste contexto de mudanças de sentidos das concepções educacionais, abriu-se espaço para construção de uma educação mais humanística, modificando a LDB de 1961, totalmente voltada ao mercado de trabalho. Portanto, na LDB de 1996 houve um forte movimento de discussão para que a Sociologia e a Filosofia estivessem presentes de forma obrigatória no currículo, mas o texto final interpretou as disciplinas como importantes para serem trabalhadas de forma transversal. Sendo assim, Santa Catarina seguiu os passos de São Paulo e de outros estados, pois, conforme salientou Freze (2018), ela já era professora de Sociologia no Ensino Médio desde 1989 em SC. O que significa dizer que, por meio de agentes sociais dispostos a mudar as regras do campo educacional, foi possível, em 1998, aprovar a Lei Complementar n. 001/98.

Em Santa Catarina, esse processo ocorreu devido à boa participação do Partido dos Trabalhadores (PT) na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, coordenado pelo ex-deputado estadual Pedro Uczai. A trajetória social do deputado, com formação em Estudos Sociais, História e Teologia e participante dos movimentos sociais, permitiu a abertura de diálogo com os professores da rede estadual e sindicatos dos professores, fazendo com que o deputado interpretasse a importância destas disciplinas no currículo e trazendo a obrigatoriedade delas na reforma educacional de 1998. Além disso, nas sessões da Assembleia Legislativa no ano de 1998, o deputado conseguiu, por meio do diálogo, convencer seus colegas sobre a importância das novas medidas educacionais, argumentando inclusive sobre a importância das disciplinas de Sociologia e Filosofia com vistas a uma formação mais cidadã e igualitária, conseguindo grande número de votos para aprovar o

projeto com unanimidade. Além disso, foi essencial a aprovação dos pareceres favoráveis das comissões de justiça, finanças e educação, havendo também a participação de instituições sociais importantes, como a UDESC, o sindicato dos trabalhadores, a Secretaria da Educação, a ACAFE, o Conselho Estadual de Educação, entre outras, considerando as disciplinas como passos importantes na formação dos alunos catarinenses. Outro fator que contribuiu na aprovação do projeto foi a abertura ao público na plateia, havendo a participação de professores, alunos e intelectuais da educação, atuando em cada fala, demonstrando a sua posição em cada argumento e voto decisivo.

Depois desse longo período de discussão educacional que acarretou na aprovação estadual em 1998 na Assembleia Legislativa, iniciou-se outro processo: consolidar nas escolas estaduais a tradição do conhecimento sociológico. Para tanto, Santa Catarina se diferencia do restante do cenário nacional, pois no estado houve a presença de agentes sociais importantes que contribuíram para construir novos sentidos sociológicos.

Com a presença ativa do Laboratório de Sociologia do Trabalho (LASTRO), coordenado pelo professor Fernando Ponte de Sousa, foi possível criar laços entre Universidade Federal de Santa Catarina e os professores da rede estadual, ligação esta que rendeu bons frutos para a prática docente do Ensino Médio das disciplinas de Sociologia e Filosofia, como a criação de um laboratório de ensino, coordenado pelo professor Valcionir Corrêa. Vale ressaltar que a criação do laboratório de ensino foi possível devido às discussões entre os professores da Universidade e professores da rede estadual, mas, acima de tudo, devido ao apoio do então Secretário Estadual de Educação, Jacó Anderle, que tinha formação em Ciências Sociais pela UFSC e participava dos sindicatos sociais. Portanto, estes professores considerados militantes na área educacional, perceberam a Sociologia como uma ciência que deve ter uma atuação prática sobre o mundo social, com influência do Marxismo, criando novos sentidos para o conhecimento sociológico nas escolas, pois por meio do laboratório foi possível articular cursos de capacitação para os professores, construção de conteúdos programáticos, palestras sobre problemas sociológicos, entre outras atividades.

Tendo isso em vista, o laboratório de ensino foi construído em um momento de reabertura das discussões educacionais e de reabertura das discussões sociológicas, graças à presença ativa em SC de Jacó Anderle na Secretaria da Educação. Como assinalou Jinkings (2018), nunca houve tanto recurso do estado, em todos os sentidos, para construir os caminhos pelos quais a Sociologia caminhará nas escolas

estaduais a partir de 1998. Também houve a presença de agentes sociais da Universidade, trabalhando ativamente para que este movimento acontecesse, como os professores Fernando Ponte de Sousa, Coordenador do LEFIS; Valcionir Corrêa; a professora do Colégio de Aplicação, Silvia Leni Auras de Lima; a Coordenadora de Estágio em Ciências Sociais, Nise Jinkings; entre outros nomes importantes, além da presença dos professores da rede estadual de ensino e de estudantes de Ciências Sociais e da pós-graduação da UFSC, todos dispostos a modificar os rumos da Sociologia no Ensino Médio.

Sendo assim, podemos concluir que, devido ao longo processo construído nacionalmente sobre o lugar e o sentido da Sociologia no currículo nacional, foi possível expandir para vários estados da nação a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, bem como construir uma tradição sociológica na realidade escolar. Esse movimento em âmbito local somente foi possível com a presença ativa de agentes importantes, consolidando novas perspectivas para o subcampo do ensino de Sociologia, acarretando na consolidação desta ciência escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Emiliano Rivello. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. **Sociedade e Estado**, v. 23, n. 1, p. 179-184, jan./abr. 2008.

AZEVEDO, Gustavo C. **Sociologia no ensino médio**: uma trajetória político-institucional (1982-2008). 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

BODART, Cristiano das Neves. Fragmentos de sociologia pré-acadêmica no ensino normalista de 1935. **Em Debate**, n. 13, p. 30-51, 2015.

BOMENY, Helena; BIRMAN, Patricia (org.). **As assim chamadas Ciências Sociais**: formação do cientista social no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, UERJ, 1991.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989. Disponível em: [http://lpeqi.quimica.ufg.br/up/426/o/BOURDIEU\\_Pierre.\\_O\\_poder\\_simb%C3%B3lico.pdf](http://lpeqi.quimica.ufg.br/up/426/o/BOURDIEU_Pierre._O_poder_simb%C3%B3lico.pdf). Acesso em: 23 jan. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Oeiras: Celta Editora, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. 1º Versão. Brasília, DF: MEC, 1996.

CARIDÁ, Ana Carolina B. B. **Ensino de Sociologia no Nível Médio**: estudo exploratório baseado em concepções de professores e estudantes da Grande Florianópolis. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CARIDÁ, Ana Carolina B. B. **Sociologia no Ensino Médio**: diretrizes curriculares e trabalho docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Política) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CARVALHO, Leujene Mato Grosso de. A trajetória da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no ensino médio no Brasil. *In*: CARVALHO, Leujene Mato Grosso de (org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Injuí, 2004.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica para uso dos estudantes universitários**. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CIGALES, M. O ensino da Sociologia no Brasil: perspectiva de análise a partir da história das disciplinas escolares. **Revista Café com Sociologia**, v. 3, n. 1, 2014.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; BODART, Cristiano das Neves. Debates em torno da História do Ensino da Sociologia no Brasil. *In*: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (org.). **Rumos da Sociologia no Ensino Médio**: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2016.

CORRÊA, Valcionir. **Entrevista concedida a James Tholl.** Florianópolis, SC, 20 ago. 2018.

DANIEL, L. S. João Roberto Moreira e o movimento pela escola nova em Santa Catarina (1934-1943). **Revista Linhas**, v. 10, n. 2, p. 181-207, jul./dez. 2009.

DAROS, M. D.; NASCIMENTO, C. D. L.; DANIEL, L. S. A Sociologia na formação dos professores catarinenses. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 23., 2000, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: 2000.

DAROS, M. D.; PEREIRA, Elaine A. T. A Sociologia Cristã e o pensamento de Alceu Amoroso Lima em um colégio católico de formação de professoras em Santa Catarina. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 15, p. 235-267, 2015.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; CIGALES, Marcelo. Intelectuais, Direito e a constituição da Sociologia no Brasil. *In*: ENSOC - ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, 5., 2016, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2016.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; CIGALES, Marcelo; THOLL, James. Quem conta a História do ensino de Sociologia no Brasil? Um estudo bibliométrico. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 1, n. 2, p. 65-87, 2017.

FREZE, C. O. Marilse. **Entrevista concedida a James Tholl.** Florianópolis, SC, 18 jul. 2018.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1977.

GUELFY, Wanirley Pedroso. **A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (org.) **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

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

JINKINGS, Nise. A Sociologia em escolas de Santa Catarina. **Revista Inter-legere**, v. 9, p. 103-117, 2011.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos.. Mediações. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, p. 113-130, 2009.

JINKINGS, Nise. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2007.

JINKINGS, Nise. **Entrevista concedida a James Tholl**. Florianópolis, SC, 7 jun. 2018.

LIMA, L. A Sílvia. **Entrevista concedida a James Tholl**. Florianópolis, SC, 10 ago. 2018

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Pesquisa sobre o ensino de Sociologia na educação básica: a contribuição da UNESP. CONGRESSO DE SOCIOLOGIA, 15., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: 2011.

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

MEUCCI, S. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 12, p. 31-66, 2006.

MICELI, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume II. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995.

MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume I. São Paulo: Vértice: IDESP: FINEP, 1989.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, v. 15, n. 1, abr. 2003.

NETO, R. A. Antônio. **Entrevista concedida a James Tholl**. Florianópolis, SC, 12 jun. 2018.

NEUHOLD, Roberta. **A sociologia do ensino de Sociologia**: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum**, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de Sociologia no Brasil. In: **Revista Em Tese**, v. 12, n. 2, p. 6-16, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Eveline Antunes. Os processos de institucionalização da sociologia na escola secundária (1890-1971). In: SILVA, Ileizi Fiorelle; GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2016.

PEREIRA, Luiza Helena. A luta dos sociólogos pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. In: MEIRELLES, Mauro; RAIZER, Leandro; PEREIRA, Luiza Helena. (org.). **O ensino de Sociologia no RS - Repensando o lugar da Sociologia**. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013.

PETERS, Gabriel Moura. **Percursos na teoria das práticas sociais**: Anthony Giddens e Pierre Bourdieu. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ROMANO, Fábio Geraldo. **A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio**: 1996-2007: um estudo sobre a invenção das tradições. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2009.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Diário da Assembleia Legislativa de Santa Catarina**. Florianópolis/SC: 1998a.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 713**. Florianópolis: 1935. Disponível em:

[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133656/Decreto%20713%20de%201935%20SC.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR36IH\\_\\_8aks6jR5UQ00C5P53KueS1XaqzDfIVgL4TBGQBi051QMZnM\\_LT4](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133656/Decreto%20713%20de%201935%20SC.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR36IH__8aks6jR5UQ00C5P53KueS1XaqzDfIVgL4TBGQBi051QMZnM_LT4). Acesso em: 23 jan. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina. **Proposta Programática do Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação**. Florianópolis/SC: 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina. **Proposta Programática do Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação**. Florianópolis/SC: 1998b.

SANTOS, Mário Bispo dos. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. *In*: CARVALHO, Leujene (org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

SARANDY, F. M. S. **A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 31. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1961.

SILVA, I. L. F et al. O ensino de ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001. CONGRESSO NACIONAL DE SOCIÓLOGOS, 12., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: 2002.

SILVA, I. L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar - as configurações do ensino das Ciências Sociais, no estado do Paraná (1970-2002)**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, I. L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. *In*: MORAES, Amaury César (Coord.). **Coleção explorando o ensino**. Volume 15. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SOARES, Jefferson da Costa. **O ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1942)**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOUSA, Fernando Ponte de. Sociologia e Filosofia no ensino médio, em Santa Catarina. **Mosaico Social**, n. 2, p. 133-143, 2004.

SOUSA, Fernando Ponte de. **Sociologia: conhecimento e ensino**. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2012.

TAKAGI, Cassiana Tiemi. **Formação do professor de Sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TRINDADE, Héliogio (org.). **As Ciências Sociais na América Latina em perspectiva comparada: 1930-2005**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

VIEIRA, Karin Sewald. A formação de professores catarinenses: a produção de *habitus* pedagógico nas primeiras décadas do século XX. Florianópolis: UDESC, 2012. *In*: COLÓQUIO “ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA”, 8., 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: UDESC, 2013.

VILLAS BÔAS, G. **A recepção da sociologia alemã no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2006.

VILLAS BÔAS, G. **A vocação das ciências sociais no Brasil: um estudo da sua produção em livros do acervo da Biblioteca Nacional, 1945/1966**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007.