

# Sociologia e movimentos sociais: mapeamento do ensino na região de Sorocaba-SP

Sociology and social movements: mapping of  
education in the region of Sorocaba/SP

Marcos Francisco Martins\*

Maria Carla Corrochano\*\*

Viviane Melo de Mendonça\*\*\*

Kelen Christina Leite\*\*\*\*

Dulcinéia de Fátima Ferreira\*\*\*\*\*

CNPq-CAPES\*\*\*\*\*

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada entre 2015 e 2016, que procurou conhecer como os movimentos sociais são abordados pela disciplina de Sociologia nas escolas públicas estaduais de nível médio da região de Sorocaba/SP, por meio de uma metodologia bibliográfica, documental e de campo. Na primeira e segunda partes, são abordados o ensino médio, os movimentos sociais e a presença da Sociologia no currículo estadual. Na terceira, são exibidos e analisados os dados colhidos por um questionário aplicado a oito professores. As conclusões destacam iniciativas para superar dificuldades identificadas pela pesquisa, referentes ao processo de formação dos docentes de Sociologia, à prática em sala de aula que desenvolvem sobre os movimentos sociais, os materiais didáticos empregados e a participação dos movimentos no planejamento e nas aulas em discussão.

**Palavras-chave:** Sociologia. Movimentos sociais. Ensino de Sociologia. Ensino médio.

## ABSTRACT

This article presents results of a research conducted between 2015 and 2016, which sought to know how social movements are approached by the discipline of Sociology in the state public schools of the Sorocaba / SP region, through a bibliographical, documentary and field. In the first and second parts, secondary education, social movements and the presence of Sociology in the state curriculum are discussed. In the third, the data collected by a questionnaire applied to eight teachers are displayed and analyzed. The conclusions highlight initiatives to overcome difficulties identified by the research, regarding the process of training of teachers of Sociology, classroom practice developed on social movements, didactic materials employed and participation of movements in planning and classes under discussion .

**Keywords:** Sociology. Social movements. Sociology teaching. High school

\* Doutor em Educação pela Unicamp, docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE), coordenador do Mestrado em Educação (PPGED-So), lidera o GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação), é editor da Crítica Educativa e bolsista PQ-CNPq. E-mail: [marcosfranciscomartins@gmail.com](mailto:marcosfranciscomartins@gmail.com)

\*\* É docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar (DCHE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd-So. E-mail: [carla.corrochano@gmail.com](mailto:carla.corrochano@gmail.com)

\*\*\* Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar (DCHE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd-So. E-mail: [viviane@ufscar.br](mailto:viviane@ufscar.br)

\*\*\*\* Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar (DCHE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd-So. E-mail: [kelen@ufscar.br](mailto:kelen@ufscar.br)

\*\*\*\*\* Professora Adjunta da UFSCar Sorocaba, Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE), e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-So) - Grupo de Pesquisa Educação Comunidade e Movimentos Sociais(GECOMS). E-mail: [dulceferreira@ufscar.br](mailto:dulceferreira@ufscar.br)

Agências financiadoras pelo Edital Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas - MCTI/CNPq/CAPES nº 22/2014.

## Introdução

**N**este artigo encontram-se a sistematização e a análise dos dados coletados no processo de efetivação da pesquisa intitulada *Educação escolar de nível médio e movimentos sociais: teoria e prática nas escolas públicas estaduais da região de Sorocaba/SP*.

Financiada pelo Edital MCTI/CNPq/CAPES nº 22/2014 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, realizada nos anos de 2015 e 2016, a investigação procurou conhecer a forma pela qual os movimentos sociais são abordados pela disciplina de Sociologia nas escolas públicas estaduais de nível médio da região de Sorocaba/SP. Foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores(as), grande parte deles(as) docentes e discentes vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (PPGE/So), *Campus Sorocaba*.

A pesquisa trata, basicamente, de duas questões de relevo no contexto atual do ensino brasileiro, quais sejam o ensino médio e os movimentos sociais. Muito embora sejam temas em franca expansão de interesse, esse campo de pesquisa é ainda muito incipiente no Brasil, especialmente considerando sua articulação.

A primeira das questões, o ensino médio, encontra-se em processo de reforma pelo governo federal, que apresentou ao País, em 22 de setembro de 2016, a MP (Medida Provisória) 746. Mesmo sabendo que existe amplo consenso social em torno da necessidade de reforma do ensino médio, o Ministro da Educação, junto ao Executivo Federal, ignorando os debates e propostas construídas até então, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e medidas legislativas em curso, resolveu impor um modelo de reforma sem consultar os principais agentes da educação nacional, nem mesmo os(as) alunos(as), os(as) diretamente interessados(as) nesse processo, que se mobilizaram e ocuparam centenas de escolas pelo Brasil contra a proposta, inclusive em Sorocaba/SP (MARTINS e outros, 2016). De fato, como afirmou a Congregação da Faculdade de Educação da Unicamp, para citar apenas uma das inúmeras entidades acadêmicas e políticas, organizações da sociedade civil, movimentos e coletivos, que se manifestaram contra a MP 746, ela tem

[...] caráter antidemocrático e privatista [...] promove a fragmentação da oferta do ensino médio no Brasil e prejudica a formação dos estudantes, induzindo a uma profissionalização precoce, promovendo um estreitamento curricular significativo com a flexibilização da oferta de disciplinas que desobriga o ensino de artes, educação física, sociologia e filosofia [...] subtrai aos estudantes o direito a uma formação geral e, por conseguinte, seu preparo para a cidadania, contrariando, assim, o disposto na Constituição e na LDB/96 [...] tais prejuízos afetam principalmente os estudantes das camadas populares, que têm na escola pública seu principal - senão único - meio de acesso aos saberes historicamente produzidos pela humanidade e necessários à sua formação integral [...] reproduz uma história de segregação social na reformulação do currículo do país já experimentada com a Lei n. 5692/71, que aprofundou a dualidade do sistema de ensino e contra a qual as lutas pela democratização da educação se insurgiram fortemente. (CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP, 2016)

A MP 746/2016 mobilizou os movimentos sociais, principalmente os estudantis, com acentuado protagonismo para os(as) secundaristas, que se manifestaram de diversas formas, inclusive ocupando escolas (cf. FRIGOTTO, 2016). Ainda que seja importante cautela ao estabelecer relações entre essas ações e as chamadas “Jornadas de Junho de 2013”, pode-se dizer que desde este momento, os

[...] desdobramentos das manifestações foram radicalmente diferentes das anteriores, pois uma multidão tomou as ruas e chacoalhou o cenário político nacional. No Município de Sorocaba, localizado no interior do Estado de São Paulo, por exemplo, a primeira manifestação ocorreu com a presença de não mais do que duas centenas de pessoas, sendo que na semana subsequente reuniu cerca de 40.000 motivados jovens, uma multidão em movimento pelas ruas do centro da cidade, que tem 600.000 habitantes aproximadamente.<sup>1</sup> (MARTINS, 2013, p. 38)

Considerando, então, que o ensino médio e os movimentos sociais são temas vivos no debate acadêmico e político no cenário nacional, este texto se reveste de alguma atualidade e, na verdade, foi justamente isso que motivou a elaboração do projeto de pesquisa cujos resultados estão aqui apresentados. Assim, acredita-se que este artigo poderá interessar a leitores(as) de diferentes perfis, sejam acadêmicos, sejam não acadêmicos.

Destaque-se, por fim, que nas conclusões encontram-se quatro diretrizes para ações das autoridades da educação e para políticas públicas que emergiram da pesquisa e que se referem ao processo de formação de docentes de Sociologia, à prática em sala de aula que desenvolvem sobre os movimentos sociais, os materiais didáticos empregados e a participação dos movimentos no planejamento e nas aulas em discussão.

## Breves apontamentos sobre os dilemas do ensino médio

É consensual que o ensino médio, incluído como etapa da educação básica apenas em 2009 no Brasil, tem sido objeto de controvérsias tanto aqui, quanto em vários países do mundo, especialmente em torno de seu sentido e finalidades (KRAWCZYK, 2011). Pode-se dizer que, no Brasil, a significativa ampliação das matrículas ao longo da década de 1990, com a incorporação de muitos filhos e filhas de gerações historicamente excluídas desse nível de ensino contribuiu para intensificar os debates, especialmente considerando a persistência de sua baixa qualidade e os desencontros entre as práticas de aprendizagem e os interesses do público atendido, em sua maioria constituído por jovens (KRAWCZYK, 2011; SPOSITO e SOUZA, 2014). De aproximadamente 3,7 milhões de estudantes no ensino

---

<sup>1</sup> "[...] las consecuencias de las protestas fueron radicalmente diferentes de las anteriores, puesto que una multitud de personas tomó las calles y estremeció el escenario político nacional. Por ejemplo, en la ciudad de Sorocaba, localizada en el estado de São Paulo, la primera protesta reunió no más de dos centenares de personas. La semana siguiente, sin embargo, una nueva protesta congregó cerca de cuarenta mil entusiastas jóvenes, una multitud en movimiento por las calles del centro de la ciudad, en la que habitan alrededor de seiscientos mil personas."

médio em 1991, chegou-se a 7,7 milhões em 2004. Segundo levantamento de Sposito e Souza (2014), a partir de 2005 observa-se a estagnação e a queda do alunado, mas no ano de 2008 houve a retomada do crescimento das matrículas, muito embora com ritmo menor de aumento. De todo modo, ainda que muitos estejam alijados desse nível de ensino e os índices de evasão permaneçam elevados, é inegável uma expressiva ampliação, especialmente considerando a ascensão das camadas populares, conformando novos desafios.

Em se tratando do nível médio de ensino no município de Sorocaba/SP, pode-se verificar, nos Censos Escolares, que ele apresentou aumento no número de matrículas:

- 4,6% entre 2010 e 2014: eram 23.860 em 2010, ampliando-se para 24.951 em 2014;
- 3,3% entre 2013 e 2014: com 24.143 em 2013, ampliando-se para 24.951 em 2014.

Esses números representam algo diferente da redução de 9,6% verificada no ensino fundamental, que caminha para a universalização, justificando-se ainda mais o conhecimento a ser produzido sobre o ensino médio, que está se expandindo na região e não conta com sistema de avaliação em larga escala que apreenda elementos qualitativos específicos do processo didático-pedagógico<sup>2</sup>, como é o caso da relação com os movimentos sociais.

Para explicar o positivo aumento do número de matrículas no ensino médio em Sorocaba, mesmo com uma série de problemas acumulados nesse nível escolar, hipoteticamente, pode-se lançar mão, entre outros, de três argumentos:

a) a ascensão econômica de parcelas imensas de camadas populares, que foram elevadas a estratos econômico-sociais médios, em virtude de investimentos realizados pelo governo federal em políticas públicas nos últimos 10 anos;

b) o desejo de ascender ao nível superior, seja ele público, que foi ampliado no âmbito federal, haja vista a presença da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) em Sorocaba desde 2006, ou privado, cujo financiamento conta com facilidades atualmente, tal como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e ainda o PROUNI (Programa Universidade para Todos). De fato, “O processo de expansão do ensino superior público e privado incorporou jovens e também adultos, homens e mulheres, oriundos de classes sociais, raça/etnia e regiões de moradia tradicionalmente excluídas desse nível de ensino.” (CORROCHANO, 2013, p. 24); e como uma das condições ao acesso ao nível superior é a conclusão do médio, este tem sido mais desejado e procurado;

c) as novas formas produtivas advindas do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, aliadas às metamorfoses do capitalismo como sistema global, que visam a

---

<sup>2</sup> O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), sem entrar nos méritos e deméritos desse Índice criado em 2007, poderia ser citado em se tratando de um instrumento que visa a avaliar a qualidade do processo educativo. Contudo, ele é calculado a partir dos dados da aprovação, oriundos do Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira): o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para as unidades da federação e a Prova Brasil para os municípios.

umentar a produtividade e repercutem na precarização do trabalho, o que é enfrentado por alguns sujeitos no âmbito da sociedade civil (cf. LEITE, 2011) e exigem um(a) trabalhador(a) que tenha, pelo menos, educação de nível médio, que se transforma em passaporte fundamental para inserção no mercado de trabalho, mesmo que seu alcance não garanta ocupações de maior qualidade e remuneração (HASENBALG, 2005).

Todavia, este ainda é, entre todos os níveis de ensino, o mais problemático. Ele não tem, historicamente, muito bem definido a identidade que o caracteriza, que ora se volta à formação para o aprofundamento dos estudos do ensino fundamental, visando à continuidade no ensino superior, ora para o treinamento ao mundo do trabalho.

O ensino médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Como resultado, continua sem identidade [...] atende precariamente uma demanda [...] que cresce significativamente, com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender suas finalidades: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral. (KUENZER, 1997, p. 9)

Embora persistam desigualdades de acesso ao ensino médio, vários estudos têm constatado que os maiores desafios nesse nível de ensino relacionam-se à permanência, especialmente considerando as elevadas taxas de abandono e reprovação. Ainda que não seja foco desse artigo, cabe destacar que são múltiplas e complexas as razões para os elevados índices de evasão nesse nível de ensino: a inserção no trabalho ou a parentalidade, explicam apenas parcialmente esses índices, devendo combinar-se a vários outros aspectos, tais como a insuficiência de apoio do Estado, a qualidade do sistema educacional brasileiro e a multiplicidade de efeitos que a pobreza e a vivência dos jovens em contextos marcados por alta vulnerabilidade social podem acarretar para o prosseguimento de seus estudos, efeitos que não se esgotam na maior premência pela obtenção de trabalho ou na assunção precoce de responsabilidades familiares (DAYRELL et. al., 2014; ERNICA e BATISTA, 2012).

As pesquisas evidenciam que a construção de um ensino médio mais significativo para as jovens gerações deveriam ultrapassar a tradicional forma desse nível de ensino, anteriormente entendido apenas como preparação para o ensino superior ou para uma formação profissional aligeirada (cf. REGATTIERI e CASTRO, 2013). A busca pela ruptura com essa dicotomia e pela construção de um ensino médio mais significativo esteve presente na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012). Dentre outras questões, uma das novidades apresentadas pelas diretrizes consistiu na assunção da noção segundo a qual o trabalho – conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza e da sociedade – é reconhecido como um princípio educativo e pedagógico, portanto orientador de todo o currículo (CORROCHANO, 2014). Essa proposta vem sendo desconstruída pela Medida Provisória 746 que, ao propor um ensino em tempo integral visa, principalmente, a apenas manter o(a) aluno(a) por mais tempo na

escola, oferecendo-lhe diferentes e desarticuladas atividades, podendo ser hegemonicamente orientadas pela “teoria do capital humano”, por processos de “[...] formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a ‘empregabilidade’” (FRIGOTTO, 1998, p. 45).

Diferentemente, o ensino integral proposto pelas DCNEM, muito embora articule também escola e trabalho, não se direciona unicamente pelo e para o mercado, pois visa à formação da consciência para atuação econômica, social, política e cultural no meio social, por meio de processos voltados ao desenvolvimento físico, intelectual, cultural, ético e político, o que exige romper com a dualidade estrutural do ensino médio nacional (cf. KUENZER, 1997), com vistas a estabelecer processos unitários de formação, sustentados, por exemplo, no trabalho como princípio educativo, segundo a concepção gramsciana da escola unitária (cf. MANACORDA, 2008), traduzida e atualizada por Saviani pelo conceito de pedagogia histórico-crítica (cf. SAVIANI, 1992). Em outros termos,

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. [...] O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. [...] O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 160 e 161)

O ensino integral concebido como exposto acima, a partir do trabalho como princípio educativo<sup>3</sup>, exigirá o aprofundamento das cargas horárias das disciplinas, bem como articulá-las de outra forma, adotando a prática social como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo (cf. SAVIANI, 2008), e em diálogo com atividades extraescolares, tornando a escola algo mais atrativo e significativo

<sup>3</sup> “Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural era um ‘nada’ histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre as bases materiais e sociais concretas.” (RAMOS, 2005, p. 119-120)

para a vida dos jovens. Exigirá, de fato, a articulação ente formação geral (acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sintetizados na forma de ciência, filosofia e arte) e formação para o trabalho, o que é diferente da formação para o mercado de trabalho, assinalada pelo treinamento de mão de obra e, portanto, limitada ao que concerne à formação da juventude para a participação pró-ativa na vida social, engajada na solução dos problemas que lhe atingem e aos demais que com ela convivem. Ou seja, exigirá a articulação do “saber” com o “fazer” no processo educativo (cf. MARTINS, 2000). Assim, as escolas de nível médio deverão tomar os problemas da vida social como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, para que os(as) educandos(as) os entendam na origem e desenvolvimento, habilitando-os(as) a enfrentá-los juntamente com a comunidade.

## Movimentos sociais e disciplina de Sociologia na rede pública estadual paulista

Essa preocupação motivou e deu sentido e significado para formulação do projeto da pesquisa cujos resultados aqui são apresentados e que se voltou para a relação entre escolas de nível médio na região de Sorocaba e a articulação com os movimentos sociais, mediada pela disciplina de Sociologia.

Não se adotou na pesquisa um conceito prévio de movimentos sociais, como os de alguns teóricos considerados clássicos nessa discussão, como Touraine, Castells e Melucci<sup>4</sup>, por exemplo, e outros<sup>5</sup>. Poderia ser o caso, inclusive, de adotar uma autora nacional da área da educação que é referência neste debate, como Gohn, que no livro “Teorias dos movimentos sociais” (2008) tratou disso e em um artigo de 2011 reafirma:

---

<sup>4</sup> Mesmo considerando as diferenças entre tais autores, é possível dizer que eles formularam as concepções de movimentos sociais a partir de um contexto de crítica ao peso que as estruturas sociais têm na determinação da vida social e dos sujeitos que a integram, isto é, negaram certa interpretação economicista do marxismo. Sob esse ponto de vista, não há grande novidade, pois alguns marxistas fizeram isso, como é o caso de Gramsci. Mas, tratam dessa discussão no contexto da segunda metade do século XX, sobretudo, a partir das decorrências pós-1968. Daí valorizarem as ações dos atores sociais, as subjetividades e intersubjetividades, o âmbito cultural. Touraine, por exemplo, entende por “[...] movimentos sociais a *ação conflitante de agentes das classes sociais lutando pelo controle do sistema de ação histórica*” (TOURAINÉ, 1977, p. 283 – grifos do autor). Castells enfatiza a centralidade das redes – e não das instituições tradicionais - na definição dos rumos das sociedades atuais, ao destacar o significativo impacto que as novas tecnologias de comunicação e informação têm causado nesse processo (cf. CASTELLS e CARDOSO, 2005). Melucci, por sua vez, advoga que as ações coletivas se desenvolvem não como decorrência imediata das estruturas, mas pela ação dos movimentos sociais, por meio das quais se produzem identidades coletivas. Para ele, “Os movimentos são *sistemas de ação* que operam num *campo sistêmico* de possibilidades e limites. [...] O modo como os atores constituem sua ação é a conexão concreta entre orientações e oportunidades e coerções sistêmicas.” (cf. MELUCCI, 1989 – grifos do autor)

<sup>5</sup> “[...] os movimentos sociais se caracterizam por ser um conjunto de sujeitos que, articulados a partir de alguma identidade (que pode ser mais ampla, como a de classe, ou mais específica, como as que se referem às situações de marginalidade e opressão de indivíduos e grupos sociais, como é o caso da homofobia), manifestam interesses claramente definidos, isto é, reivindicações que se tornam “bandeiras de luta” de diferentes ordens (econômicas, sociais, políticas, culturais, ambientais etc.) e com elas organizam-se para desenvolverem ações coletivas permanentes, por meio de embates diretos (greves, ocupações, luta armada etc.) ou indiretos (abaixo-assinados, petições, debates, constituições de redes, por exemplo), com o objetivo de alcançar alguma transformação ou adaptação social ou comunitária, que se concretiza na manutenção ou conquista de direitos e/ou na posse de bens materiais, simbólicos e/ou sociais. (MARTINS, 2016, p. 147)

Nós os encaramos [os movimentos sociais] como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. [...] representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. [...] Eles expressam energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberte. [...] realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empowerment de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados [...] Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo. (GOHN, 2011, p. 335 e 336)

Sem adotar um conceito prévio de movimentos sociais, foi objetivo da análise saber qual a concepção empregada nas aulas da rede pública de Sorocaba, até porque “Nos dias de hoje, ainda são muitas as dificuldades para entender a natureza da ação social dos movimentos sociais. Não por acaso, Tarrow afirmou que o campo dos movimentos sociais é um dos mais indefiníveis que existem” (MACHADO, 2007, p. 3/14)<sup>6</sup>. A polêmica em torno da caracterização dos movimentos sociais agrava-se pelo fato de que hoje esse complexo que reúne os movimentos sociais tornou-se ainda mais difícil de ser conceituado, articulando movimentos sociais clássicos, novos movimentos sociais e novíssimos, até mesmo porque grupos que poderiam ser identificados como NMS ou mesmo pela designação de “novíssimos”, lutam ou prestam solidariedade a “movimentos sociais clássicos”. (cf. MARTINS, 2016)

Dessa maneira, com todas as complicações que reside em investigações sobre o ensino médio e sobre os movimentos sociais, a pesquisa não focou, especificamente, questões propriamente internas às escolas (infraestrutura física e didático-pedagógica, condição de trabalho e formação dos/as professores/as, gestão dos processos educacionais, didática do ensino das diferentes disciplinas da matriz curricular etc.), mas um mote que pode ajudar no processo de desenvolvimento da formação de nível médio: o estudo sobre os

---

<sup>6</sup> “[...] o resgatar as abordagens clássicas sobre a ação coletiva, [...] [elas] poderiam ser divididas em duas grandes correntes. De um lado, estariam as descrições que vêem uma manifestação de irracionalidade nas motivações das erupções das massas [...] [com] risco à ordem social existente. Aproximam-se de tal interpretação as leituras de Le Bon, Ortega y Gasset e Tarde. [...] De outro lado, estariam Marx, Durkheim e Weber que, embora com enfoques bastante distintos entre si, veem nos coletivos sociais um modo peculiar de ação social, os quais dariam veredas a tipos de solidariedades complexas (Durkheim), a mudanças sociais do tradicionalismo para o tipo racional-legal (Weber) ou poderiam marcar o início de um processo revolucionário (Marx). Vale dizer que os autores clássicos, em sua maioria, falam em “comportamento coletivo” e “ação social”. A referência deles aos movimentos sociais, ainda que de grande importância, é apenas indireta. A idéia de “movimentos sociais”, tal como a concebemos hoje, não consistia, por si, em tema específico de investigação.” (Idem, ibidem, p. 2/14)

movimentos sociais nas escolas e a eventual participação deles nos processos educativos escolares.

A propósito, a LDB vigente, Lei 9394/96, prevê entre as 4 finalidades do ensino médio (na “Seção IV – Do Ensino Médio”, Artigo 35), as duas seguintes: “[...] II - preparação básica para [...] a cidadania<sup>7</sup> do educando [...]; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. É possível admitir que os movimentos sociais podem colaborar no processo de consecução dessas duas citadas finalidades legalmente estabelecidas, e para verificar se e como isso está ocorrendo, os(as) autores(as) da pesquisa procuraram identificar a abordagem teórico-pedagógica que é feita pelos(as) professores(as) da disciplina de Sociologia na 3ª série do ensino médio das escolas públicas estaduais paulistas localizadas no município de Sorocaba/SP, particularmente quando desenvolvem o conteúdo previsto no “Caderno do Professor”, nas seguintes “Situações de aprendizagem”:

- [...] 5 – Formas de participação popular na história do Brasil
- [...] 6 – Os movimentos operário, sindical e pela terra
- [...] 7 – O movimento feminista
- [...] 8 – Movimentos operários urbanos
- [...] 9 - Novos movimentos sociais: negro, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) e ambientalista. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014, p. 4)

O currículo oficial do Estado de São Paulo, detalhado, “cartilhizado” na forma de “Caderno do Professor” e de “Caderno do Aluno”, prevê a discussão específica sobre os movimentos sociais apenas por meio da disciplina de Sociologia, ministrada na 3ª série do ensino médio. Desse modo, a pesquisa visou a conhecer os(as) professores(as) dessa disciplina e o trabalho que desenvolvem no ensino médio, quando tomam os movimentos sociais no processo de ensino-aprendizagem.

## Mapeamento do ensino sobre os movimentos sociais na disciplina de Sociologia na região de Sorocaba/SP

A investigação delimitou-se, temporal e territorialmente, pela atual realidade do município de Sorocaba/SP. Ele é sede de uma região administrativa que comporta 79 municípios no interior do Estado de São Paulo, mas com efetiva conurbação que integra uma unidade regional de 16 cidades.

Fundada em 15/08/1654, Sorocaba possui 586.311 habitantes, segundo o Censo 2010, os quais habitam uma área de 449.122 Km<sup>2</sup>, com densidade demográfica de 1.305 hab./Km<sup>2</sup>, perfil predominantemente urbano (em 2007, a população urbana era de 578.412 e a rural de 6.524 - DEDECA, MONTALI e BAENINGER, 2009, p. 44),

---

<sup>7</sup> Muito embora o conceito de cidadania seja difuso (cf. MARTINS, 2000), entende-se que o texto legal por meio da palavra “cidadania” está se referindo a um tipo de formação de nível médio que propicie ao(à) educando(a) os conhecimentos, os valores e a disposição de espírito para empreender a efetiva participação na vida social, o que pode ocorrer por meios institucionais ou não, como é o caso dos movimentos sociais.

ocupando a 47<sup>a</sup> posição nacional no ranking do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) para os municípios brasileiros (IDHM de 0,798).

Metodologicamente, a pesquisa, de cunho quali-quantitativo, fez uso de instrumentos, técnicas e processos de coleta de dados bibliográficos e documentais, parte dos quais apresentados na parte anterior deste artigo, e também da pesquisa de campo. Neste caso, foi elaborado um questionário com 25 perguntas, abertas e fechadas. Ele foi aplicado como pré-teste, para aferi-lo, a três professores(as) da rede pública, do que resultou alterações em duas questões. Posteriormente, foi encaminhado por e-mail a 15 professores(as) de Sorocaba/SP, dos quais apenas 8 retornaram, no período de 4 meses (julho a outubro de 2015), mesmo com recorrências no envio dos mesmos, em alguns casos, com o reenvio de e-mails por três vezes.

O questionário foi estruturado em quatro partes: 1) identificação e perfil do respondente; 2) processo de formação de docentes; 3) concepção sobre movimentos sociais; 4) atuação docente. Os dados colhidos estão apresentados a seguir, junto com a análise.

Em relação ao perfil dos(as) respondentes, a média de idade é de 37,87 anos, sendo quatro do "sexo masculino" e quatro do "feminino", todos com orientação "heterossexual". Cinco auto-declararam-se "brancos" (três mulheres e dois homens), um "mestiço", um "negro" e uma "parda". Três deles alegaram não professar religião, um não respondeu a essa questão, dois declararam-se "católicos", um "cristão" e outro "protestante". O que se percebe dessas respostas é que os(as) respondentes expressam um perfil de categoria docente de idade mediana, heterossexual, autodeclarada branca e cristã.

Todos(as) os(as) respondentes atuam no município de Sorocaba, com uma média de 32,14 horas de trabalho (um(a) deles não respondeu a esta questão). Nessas horas, cinco deles(as) dedicam-se apenas à disciplina de Sociologia, dois à Sociologia e à Filosofia e um(a) não respondeu. Ou seja, são poucas as horas destinadas à disciplina de Sociologia na rede pública estadual de nível médio (duas aulas por semana para cada um dos anos; no período noturno, no segundo ano, essa quantidade se reduz para uma aula semanal), o que poderá piorar ainda mais caso a MP 746 seja aprovada na íntegra. Além disso, os(as) docentes têm que dar aulas para muitas salas, o que os(as) sobrecarregam, muitas vezes impedindo-os(as) de participar de processos de formação continuada, por exemplo.

Quando perguntados(as) se participam de algum "grupo e/ou associação", dos(as) oito respondentes, apenas um(a) deles não respondeu, e os(as) demais fizeram as seguintes afirmações: três participam de grupo "político-partidário", dois de grupos "religiosos" e dois de associações de "docentes-discentes". Uma delas assinalou também, entre as alternativas, associações de "trabalho voluntário" e, em "outros", acrescentou "escola de samba". Muito embora a "amostra" tenha sido pequena, ela poderia indicar certo engajamento dos docentes.

Todavia, o que é estranho, é que na pergunta subsequente, quando perguntados(as) sobre se participam de "algum movimento social", um(a) deles(as)

disse que "sim", dos "Quilombolas", e sete deles(as) disseram que "não". Como na alternativa "não" se perguntava também "Por quê?", dois deles disseram que apenas trabalha com a disciplina de Sociologia e com uma resposta apareceram as justificativas de "tenho restrições aos movimentos", "tenho pouco tempo", "não tive oportunidade ainda", "não despertou meu interesse" e "não organicamente". Como é possível, por exemplo, participar de grupos "político-partidários" e mesmo de "associações docentes e discentes", mas não de movimentos sociais? Talvez resida aí um problema dos(as) docentes em relação ao conceito que têm sobre movimentos sociais, que parece não incluir partidos políticos, o que também ocorre com algumas leituras atuais sobre os movimentos sociais, que os opõem aos partidos políticos.

A pergunta "1.12" questionava os(as) respondentes sobre se "conhece ou tem contato com algum movimento". Um(a) deles(as) respondeu "não", outro disse "Apenas conheço" e seis disseram que "tenho contato". Apareceram entre os mais citados pelos(as) sete que responderam positivamente à questão os seguintes movimentos sociais: "movimento negro", com três citações; "MST" (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), "movimento feminista", "LGBT" (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), "de moradia" e estudantil, com duas citações cada; e com uma citação "ONG's (Organizações Não-Governamentais), "Sindicato dos Metalúrgicos", "Plebiscito da Reforma Política", "Movimento pela Imprensa Livre". O leque de movimentos que os(as) docentes conhecem ou têm contato cobre as unidades temáticas que o currículo do Estado de São Paulo indica para serem trabalhados pela disciplina de Sociologia, ou seja, não haveria problema para os(as) docentes terem uma articulação mais viva, mais orgânica, com eles.

O segundo grupo de questões, relativo ao "processo de formação docente", tem como primeira pergunta a graduação dos(as) respondentes. Dois deles(as) não responderam à questão, um(a) deles(as) é formado(a) em Filosofia e cinco em Ciências Sociais. A Unesp (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho") e a UEL (Universidade Estadual de Londrina) formaram dois docentes cada uma, e os(as) demais fizeram curso superior em instituição privada. Percebe neste grupo pequeno de respondente que as instituições privadas de ensino superior têm presença marcante junto aos cursos de Licenciatura no Brasil.

Perguntados se nos cursos superiores que fizeram, tiveram contato com os movimentos sociais, foram três "não" e cinco "sim". Todavia, apenas dois respondentes do "sim" disseram como ocorreu esse processo e em ambos os casos a articulação com o MST foi citada. Percebe-se que, mesmo sendo um movimento social rural, o MST consegue ter lastros no meio urbano, junto às universidades. Chama a atenção que a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) foi citada apenas uma vez; mesmo sendo o sindicato de docentes, parece estar longe daqueles(as) que estão sendo formados(as) como professores(as).

A última pergunta desse bloco pretendeu saber se os(as) respondentes fizeram algum curso sobre movimentos sociais fora do processo de escolarização formal. Seis disseram que "não" e dois "sim". Entre estes(as), ambos(as) citaram um curso de "formação sindical da APEOESP" e um(a) deles (as), ainda, mencionou um curso do MST. Com algum cuidado na assertiva, dessa resposta se pode inferir pouco interesse

dos(as) respondentes às questões concernentes aos movimentos sociais, pois, recorrentemente, os(as) que se interessam, costumam procurar cursos como estes, apesar de que nesta decisão implicam vários fatores, tais como tempo, recursos financeiros, qualidade dos cursos, acesso aos cursos, oferta de cursos etc.

O terceiro "bloco de questões" era formado por apenas uma delas, qual seja: "3.1 Qual é a sua definição do que são movimentos sociais, ou melhor, como você define o conceito de movimentos sociais?". Entre todas as questões, essa talvez tenha sido a mais interessante, porque o(a) professor(a), ao tratar dos movimentos sociais, precisa, ele(a) próprio(a), minimamente dominar o conceito. Todos eles(as) responderam à questão. Na categorização das respostas, a palavra "transformação social", como objetivo dos movimentos sociais, apareceu como a mais evidente, pois se apresentou de maneiras distintas em todas as respostas. Outro aspecto instigante nessa resposta foi o fato de que o "bem comum" também foi muito recorrente; ele foi citado textualmente em quatro respostas, do que se pode deduzir que, na concepção dos(as) respondentes, os movimentos sociais rompem com o individualismo que marca a sociedade de tipo capitalista. Outras respostas que apareceram merecem ser citadas: "[...] no Brasil, os movimentos sociais têm servido de trampolim político para lideranças, o que é lamentável"; é um meio de "preservar a democracia"; o movimento social "[...] se faz presente perante a recusa do Estado em realizar aquilo que é de sua competência"; "disputa politicamente na sociedade por vias não institucionais". Ou seja, grande parte dos dilemas enfrentados pelos que estudam e pesquisam os movimentos sociais foram, de um maneira ou de outra, mencionados nas respostas. Todavia, a disparidade das respostas chamou a atenção para o fato de que, assim, com cada docente tendo uma concepção particular de movimento social, muito possivelmente as aulas sobre eles também são bastante díspares.

O quarto bloco de questões voltou-se para a atuação docente com a temática dos movimentos sociais. A primeira pergunta objetivou saber se outras disciplinas, nas escolas em que os(as) respondentes atuam, trabalham com o referido tema. Foram duas respostas "não sei responder", duas "não" e cinco "sim". História foi citada três vezes, Geografia duas vezes e Filosofia uma vez. Na verdade, as respostas não apresentaram novidade, pois se espera que as disciplinas da área das ciências humanas e sociais, de alguma maneira, abordem essa temática em questão, muito embora isso não seja de todo simples de realizar, pois há diversos impedimentos para tanto, inclusive um currículo fechado no Estado de São Paulo que direciona o tema para Sociologia.

Perguntado se o(a) docente trabalha com o conteúdo "movimentos sociais" na disciplina de Sociologia, conforme estabelecem as cinco "Situações de aprendizagem" do currículo oficial do Estado de São Paulo, sete deles(as) disseram que "sim" e um(a) deles(as) disse que "não". Este(a) informou que "Passamos de forma expositiva o conteúdo do Caderno do Professor, apenas como informação sobre os movimentos sociais existentes." Disso se pode concluir que o currículo oficializado tem induzido os(as) professores(as) a lidarem com o tema, mesmo que de forma não orgânica, mas expositiva.

Em relação aos materiais didáticos empregados nas aulas sobre os movimentos sociais, havia quatro opções de respostas: "Caderno do professor"; "Livros disponibilizados pelo MEC"; "Jornais e revistas"; "Outros. Quais?". Apenas um(a) docente não respondeu. Quatro respondentes disseram "todos", um disse "livro", outro(a) disse "sites dos movimentos sociais" e outros(as) disse "outro", sem mencionar quais seriam. As respostas dão a entender que os(as) docentes, ao trabalharem a temática em questão, ficam bastante limitados(as) aos materiais disponíveis nas escolas, do que se deduz a importância de se construir políticas públicas nacionais para materiais didáticos voltados ao ensino médio, inclusive com materiais específicos sobre os movimentos sociais.

Sobre a metodologia empregada pelos(as) professores(as), as alternativas eram duas: "Exposição oral do conteúdo" e "Outras metodologias". Dois docentes não responderam a questão, outros dois mencionaram o trabalho com a "produção de vídeo" por parte dos(as) alunos(as) e outros dois, ainda, mencionaram "seminários". Os(as) demais deram respostas diversas: "slides e debates"; "dinâmicas de trabalhos coletivos"; "análise de vídeos"; "pesquisas em fontes diversas"; "entrevistas"; "aulas teóricas". Tais respostas levam a pensar sobre o quão seria produtor ao Estado trabalhar com formação continuada de docentes no âmbito das metodologias de ensino, para induzi-los(as) a superar a limitação das aulas tradicionais, mas isso exigiria repensar toda a dinâmica do trabalho docente no Estado de São Paulo, porque ela também é um dos elementos impeditivos à participação dos professores em processos de formação.

No que concerne à avaliação da aprendizagem dos conteúdos relativos aos movimentos sociais, os(as) respondentes tinham duas alternativas: "Prova" e "Outras metodologias de avaliação". Um não respondeu, um disse apenas "prova", dois disseram "prova e outras metodologias" e quatro assinalaram apenas "outras metodologias de avaliação". Foram citadas entre essas "outras": "questionários"; "contribuição em sala de aula"; "trabalho em grupo"; "produção de vídeo"; "encenação"; "seminário"; "exposição de pesquisa". Ou seja, as "outras" não se diferenciam muito do que é normalmente empregado nos processos de avaliação da aprendizagem no sistema escolar de nível médio. As respostas obtidas permitiram apenas indicar os instrumentos de avaliação, mas não os processos (baseado em que se avalia, para que se avalia etc.), os quais poderiam apontar os usos que se faz dos instrumentos de avaliação.

A pergunta subsequente pretendeu saber se alguma vez os(as) docentes deram a oportunidade para que os movimentos participassem do planejamento das atividades de aprendizagem ou das aulas propriamente ditas. Um não respondeu, dois disseram que "sim" e cinco responderam que "não", e a "falta de tempo" para tanto foi mencionada três vezes. Ao trabalhar com a temática dos movimentos sociais, abdicando da participação deles na escola, parece se perder uma grande oportunidade para transformar o ensino em algo orgânico, vivo, que poderia despertar o interesse dos alunos e alunas. Essa afirmação não pretende culpar individualmente os docentes, porque se sabe que para articular a escola com os movimentos sociais se exige uma redefinição da dinâmica do trabalho docente no ensino médio, inclusive com iniciativas das autoridades educacionais que pudessem

estimular e dar condições aos professores a buscar fora da escola, na comunidade, o que pudesse ajudar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem escolar.

## À guisa de conclusão

Embora os estudos sobre as interfaces entre educação e movimentos sociais tenham se ampliado nos últimos anos e especialmente nos anos mais recentes, pode-se dizer que a articulação entre ambos, particularmente considerando o ensino médio, ainda é incipiente. Os resultados do estudo exploratório aqui apresentado podem com ele colaborar, impactando, em alguma medida, o estado da arte neste campo do saber.

Sabe-se que a expansão da oferta pública e gratuita do ensino fundamental e, especialmente do ensino médio no Brasil, se realizou a partir de um regime precário, sem que fossem feitos investimentos necessários para a incorporação de uma ampla e heterogênea população, durante muito tempo afastada da possibilidade de acesso à educação básica. Se esse regime permitiu o acesso dessa população à escola, a insuficiência de recursos materiais e humanos para acolhê-la produziu uma escola pública comprometida em termos de condições de organização e funcionamento. Como consequência, essa escola pública, abrigando especialmente jovens oriundos de famílias pobres tem se caracterizado como espaço de improvisação no qual professores trabalham com regime de contratação precária, em lugares sem bibliotecas, laboratórios, computadores, ginásios ou auditórios e funcionários em número insuficiente para atender a demanda (BEISIEGEL, 1986; CARRANO, 2009; PEREGRINO, 2010; CARRANO, 2009). Nesse sentido, qualquer consideração a respeito do trabalho realizado pelos docentes, especialmente considerando uma temática tão específica quanto os movimentos sociais, precisa tomar esses aspectos como ponto de partida.

Muito embora a "amostra" de sujeitos pesquisados tenha sido reduzida, apenas oito professores(as), os questionários aplicados produziram informações que também podem contribuir para levantar questões significativas para o ensino de Sociologia no nível médio, mormente quando trata dos movimentos sociais. Entre as questões que mais se destacaram como conclusão dessa pesquisa estão as seguintes:

a) nem todos(as) docentes investigados(as) tiveram acesso ao conteúdo movimentos sociais no processo de formação de nível superior; de maneira que seria produtora, inclusive legalmente, colocar essa discussão no currículo dos processos de formação de licenciados(as) em Ciências Sociais, até porque é temática com a qual eles(as) terão que lidar se forem atuar no nível médio, principalmente se no Estado de São Paulo;

b) as concepções sobre movimentos sociais e os trabalhos que os(as) professores(as) de Sociologia que atuam na região de Sorocaba desenvolvem em sala de aula são bastante díspares, não por causa do respeito à realidade da comunidade escolar onde atuam, o que seria desejável, mas porque não se observou a existência de algumas diretrizes comuns para além das orientações contidas nos Cadernos

disponíveis. Parte dessas orientações poderiam basear-se, por exemplo, na própria LDB: a formação para a cidadania e o despertar da consciência crítica. Um trabalho articulador de diretrizes locais para o ensino de Sociologia é de competência das Diretorias regionais de ensino, mas somente efetiva se, e somente se, estiverem comprometidas com as diretrizes que a LDB estabelecem;

c) a limitação do trabalho dos(as) professores(as) investigados com os materiais disponíveis nas escolas induz a sugerir às autoridades estaduais da educação a formulação de políticas públicas educacionais que também possam se voltar para a produção de materiais alternativos para o ensino médio. No entanto, não basta apenas a produção de materiais, tornando-se fundamental a construção de condições de trabalho adequadas ao desenvolvimento desse e também de outros temas.

d) a pesquisa revelou que, muito embora a região de Sorocaba conte com um conjunto amplo e significativo de ações coletivas e movimentos sociais, especialmente no contexto mais recente, os movimentos locais ainda estão pouco presentes no planejamento e nas aulas de Sociologia no ensino médio da rede pública estadual paulista de Sorocaba. Esse é um aspecto bastante relevante: a busca pela maior presença dos movimentos na escola e em sala de aula poderia contribuir para que docentes conhecessem melhor seus estudantes e o que fazem para além da sala de aula, dado que alguns deles podem estar engajados em ações coletivas e movimentos, além de transformar as aulas em algo mais instigante aos discentes, dado que os movimentos sociais fazem objeto de luta social questões que diz respeito diretamente às suas vidas: identidade de gênero, orientação sexual, feminismo, identidade étnico-racial, meio ambiente, reforma urbana, reforma agrária, trabalho dentre outras.

O recente processo de ocupações das escolas em todo país e também na região de Sorocaba/SP, revela que ao menos uma parte das gerações mais jovens tem procurado engajar-se mais intensamente em ações coletivas. Em vários depoimentos de estudantes sobre suas ações, a menção às disciplinas de Sociologia e Filosofia estiveram presentes (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2015). Nesse sentido, ainda que os docentes aqui investigados tenham revelado um caráter bastante incipiente de seu trabalho junto aos movimentos sociais, outras análises poderiam ser realizadas na perspectiva de perceber os impactos de suas práticas no engajamento (ou não) dos estudantes. A retirada da obrigatoriedade dessas disciplinas do currículo, dentre outros aspectos, por meio da Medida Provisória MP 746, poderá comprometer de maneira significativa o trabalho desenvolvido até então, sonogando o direito ao conhecimento e comprometendo uma formação que deveria ser integral - científica, ética e estética (MOVIMENTO, 2016).

Se é papel científico dos(as) que se dedicam à pesquisa em educação produzir conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem, é papel político inexorável das autoridades educacionais utilizar o saber disponível para formular e implantar políticas públicas para a área. Então, no caso do ensino de Sociologia na rede pública estadual paulista, seria muito importante se as conclusões aqui apontadas pudessem, de alguma maneira, ressoar no trabalho da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

## Referências

- BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Difel, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.
- CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. *Fevereiro*, São Paulo, v. 9, p.1-26, maio 2016. Disponível em: <<http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf>>. Acesso em: 5/7/2016.
- CARRANO, P. C. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *Revista Diversia: educación y sociedad*, Valparaíso, s/v, n. 1, p. 159-184, abr. 2009.
- CASTELLS, Manuel e CARDOSO, Gustavo (orgs.). *A sociedade em rede: do conhecimento à acção política*. Portugal: Imprensa Nacional - Casa da Moeda / Debates 4, 2005.
- CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP. *Proposta do Governo Federal é considerada antidemocrática, privatista e retrocesso da política educacional*. 28 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/institucional/set-2016/mocao-ensino-medio.pdf>>. Acessado em: 10/10/2016.
- CORROCHANO, M. C. Trabalho e juventude: entrevista com Maria Carla Corrochano. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2005, vol. 8, p. 99-104. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/viewFile/25878/27610>>. Acessado em 03/09/2014.
- \_\_\_\_\_ e outras. *Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. Avaliação* (Campinas), vol.18, nº 1, Sorocaba, março de 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100003>> Acesso em: 03/08/2014.
- DAYRELL, Juarez et. al. *A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas* (Relatório de pesquisa). Belo Horizonte: Observatório da Juventude da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication>>. Acesso em: 05 abr.2015.
- DEDECA, C., MONTALI, L. e BAENINGER, R. *Regiões Metropolitanas e Pólos Econômicos do Estado de São Paulo: desigualdades e indicadores para as Políticas Sociais - Estudos Regionais: Pólo Econômico de Sorocaba*. FINEP/NEPP/NEPO/IE – UNICAMP, 2009. Disponível em: <<http://www.nepo.unicamp.br/simesp/Site/Estudos/SOROC.pdf>>. Acessado em 03/10/2014.

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na*

*metrópole: um caso na periferia de São Paulo. Informe de pesquisa do Cenpec, São Paulo, s/v, n. 3, p. 5-39, nov. 2011.*

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO - FNE. *45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio. 22 de setembro de 2016.* Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjwuszbkLDRAhVGF5AKHXZ4AzcQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cedes.unicamp>>. Acessado em: 05/11/2016.

FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.* Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).

\_\_\_\_\_. *Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 22 de setembro de 2016.* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acessado em 03/10/2016.

GOHN, M. da G. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.* São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, v. 16, nº 47, maio-ago de 2011, p. 333 a 361.*

KRAWCZYK, N. *Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 41, nº 144, p. 752-769, 2011.*

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.* São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da nossa época; v. 63)

LEITE, K. C. *A reestruturação capitalista da sociedade e o ressurgir da economia solidária. Estud. sociol., Araraquara, v. 16, nº 31, p. 421-446, 2011.* Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/4514/3963>>. Acessado em 15/10/2014.

MACHADO, J. A. S. *Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais. Sociologia, nº 18, Porto Alegre, jul./dez. de 2007.* Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222007000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222007000200012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10/03/2012.

MANACORDA, M. A. (1990). *O princípio educativo em Gramsci.* Trad. de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. (Coleção Educação: Teoria e Crítica)

MARTINS, M. F. *Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. Phrónesis - Revista de Ética da Pós-graduação em*

Filosofia da PUC-Campinas, jul.-dez. de 2000, v. 2, nº 2, Campinas: Puc-Campinas, 2000, p. 106-118.

\_\_\_\_\_. La educación política a través de los movimientos sociales: notas sobre las protestas ocurridas en 2013 en Brasil. *Revista Pasos*. San José-Costa Rica, nº 161, out-dez.2013, p. 34 a 54. Disponível em: <<http://www.deicr.org/pasos-no-161>>. Acessado em 01/04/2015.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre o conservadorismo contemporâneo: os movimentos sociais e os eventos de multidão à luz de Gramsci. In: VARES, Sidnei Ferreira de e POLLI, José Renato. *Democracia em tempos de conservadorismo*. Jundiaí: Editora In House, 2016, p. 140 a 173.

\_\_\_\_\_, TARDELLI FILHO, Fábio Alexandre, PEREIRA, Keyla Priscilla Rosado e SANTOS, Érico Vinicius Fonseca dos. Entrevista - as ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 227-260, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/76/108>>. Acessado em: 22/12/2016.

MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua nova*, nº 17, São Paulo, junho de 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n17/a04n17.pdf>>. Acesso em: 07/05/2013.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. MANIFESTO DIRIGIDO AO CONGRESSO NACIONAL PELA NÃO APROVAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA 746. 29 Set. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>. Disponível em: 07/01/2017.

PEREGRINO, M. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização de jovens pobres*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Faperj; Garamond, 2010, 328p.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Medida Provisória 746*, de 22 de Setembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acessado em 11/11/2016.

RAMOS, M. Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

REGATTIERI, M. e CASTRO, J. M. (orgs.). *Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>. Acessado em: 02/05/2014.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3ª edição. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 40)

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, nº 34, jan./abr. de 2007, p. 152 a 180. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acessado em: 08/02/2012.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SÃO PAULO (ESTADO) – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: sociologia, ensino médio, 3ª série* / Secretaria de Educação; coord. geral Maria Inês Fini; equipe, Heloisa H. T. de S. Martins, Marcelo S. M. Lacombe, Melissa de M. Pimenta, Stella C. Schrijnemaekers. Vol. 1, São Paulo: SE, 2014.

SPOSITO, M. P. e SOUZA, R. S. Desafios da reflexão sociológica para análise sobre o ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora. *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

TOURAINÉ, A. Os movimentos sociais. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1977.

**Recebido em: 05/12/2016**

**Aprovado em: 25/01/2017**