



CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DOS FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Alcivam Paulo de Oliveira¹

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

RESUMO

Partindo da reflexão didática sobre o ensino dos Fundamentos Sociológicos da Educação (FSEs), o artigo, com embasamento teórico-prático, propõe uma pedagogização da sociologia da educação, problematizando as razões, as finalidades e os conteúdos da disciplina. Para tanto, inicia com os pressupostos epistemológicos da pedagogia como a ciência da educação, e da práxis pedagógica, como finalidade da formação docente, sendo a didática sua disciplina-eixo. Na segunda parte, procura-se responder às problematizações propostas, tratando das razões, finalidades, sujeitos, conteúdos e métodos da disciplina, no contexto contemporâneo, isto é, para além das abordagens dos clássicos da sociologia, enquanto no terceiro momento, sugerimos elementos para sua sequência didática. À guisa de conclusão, enfatizamos as possibilidades de um ensino de FSEs que proporcione uma pedagogização da sociologia da educação.

Palavras-chave: Sociologia da educação. Teoria da educação. Práxis pedagógica; Formação docente. Didática.

CONTRIBUTION TO THE TEACHING OF SOCIOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION

ABSTRACT

Starting from a didactic reflection on the teaching of the Sociological Foundations of Education (SFEs), the paper, based on theoretical and practical foundations, proposes a pedagogization of the sociology of education, addressing the discipline's reasons, purposes, and contents. It begins with the epistemological assumptions of pedagogy as the science of education and pedagogical praxis aimed at teacher training, with didactics as its core discipline. The second part seeks to respond to the proposed questions, addressing the reasons, purposes, subjects, contents, and methods of the discipline in the contemporary context-beyond classical sociology's approaches. In the third section, we suggest elements for its didactic sequence. In terms of conclusion, we emphasize the possibilities of teaching SFEs that foster a pedagogization of the sociology of education.

Keywords: Educational sociology; Educational theory; Teaching praxis; Teacher education; Didactics.

APORTE A LA ENSEÑANZA DE LOS FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

A partir de una reflexión didáctica sobre la enseñanza de los Fundamentos Sociológicos de la Educación (FSE's), el artículo, con base teórico-práctica, propone una pedagogización de la sociología de la

¹ Doutor em Educação pela UFPE. Pesquisador convidado do Observatório do Direito à Inclusão e da Qualidade Educativa - Obliquali/UFAL, realização de pesquisas sobre avaliação da educação., Pernambuco, Recife. Rua Desembargador Mota Junior, 227 a / 04. Recife-PE. CEP: 52051360. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5637-0890>. E-mail: alcivampaulodeoliveira@gmail.com.

educação, problematizando los motivos, fines y contenidos de la asignatura. Para ello, parte de los presupuestos epistemológicos de la pedagogía como ciencia de la educación, y de la praxis pedagógica como finalidad de la formación docente, con la didáctica como disciplina eje. En la segunda parte, intentamos responder a las problematizaciones propuestas, abordando las razones, propósitos, temas, contenidos y métodos de la disciplina en el contexto contemporáneo, es decir, más allá de los abordajes de los clásicos sociológicos, mientras que en la tercera parte, sugerimos elementos para su secuencia didáctica. A modo de conclusión, destacamos las posibilidades de enseñanza de los FSE que proporcionan un enfoque pedagógico de la sociología de la educación.

Palabrasclave: Sociología de la educación; Teoría de la educación; Praxis pedagógica. Formación de docentes. Didáctica.

INTRODUÇÃO

Quais são as razões e as finalidades para o ensino dos Fundamentos Sociológicos da Educação (FSEs) na formação de pedagogos? Quais são seus conteúdos e que abordagens pedagógicas podem ser realizadas? Essas são perguntas que a didática, como disciplina-eixo da pedagogia, propõe ao processo de ensino-aprendizagem dos FSEs, às quais respondemos propondo uma *pedagogização* da sociologia da educação.

As mudanças sociais e a emergência de paradigmas na sociologia e na educação ao longo dos últimos cem anos justificam essa problematização. A estreita vinculação entre cultura, sociedade e educação - seja como marca ontológica do humano (Lukács, 1978), fato indutor da reprodução social (Durkheim, 2011), determinante na estrutura burocrática, mediação para o prestígio social (Weber, 2015), ou ainda, como agência inevitável nos processos do interacionismo simbólico (Casa Grande, 2014) - implica reconhecer que tais mudanças repercutem na compreensão e concepção da formação docente.

Por sua vez, novos temas - como as questões identitárias de gênero, étnico-raciais e etárias - a constituição de novas agências de socialização (o mundo virtual) e a emergência de pensadores como Bauman, Bourdieu e Giddens, são também justificativas para a necessidade da problematização.

Fundamentada epistemologicamente na concepção de práxis² (Vazquez, 1977) no campo da formação docente, a metodologia do trabalho parte das experiências do autor como docente na disciplina (sistematizando as questões propostas pelos(as)

² O termo práxis é compreendido aqui na perspectiva marxiana pela qual a relação teoria e prática (em termos ontológicos) é necessariamente dialética, compreende o real como totalidade, assume a existência de uma racionalidade do real e potencializa cada sujeito a fazer e pensar a realidade (Vasquez, 1977).

discentes). e como pesquisador na avaliação de políticas educacionais (identificando bancos de dados disponíveis, relacionados à disciplina). Esses construtos foram analisados e tratados com a mediação de planos de curso dos FSEs e da produção acadêmica no campo da sociologia e mais especificamente, da sociologia da educação, por meio de revisão de literatura integrativa (Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

Na primeira parte do artigo, apresentamos o pressuposto epistemológico da pedagogia como a ciência da educação, sendo a didática sua disciplina-eixo (Saviani, 2020), de forma que, no caso dos Fundamentos Sociológicos da Educação (FSEs), seus construtos teóricos são mobilizados a partir da problematização feita por essa disciplina e não pela sociologia. Na segunda parte, procuramos responder às problematizações propostas. No terceiro momento, sugerimos elementos para a sequência didática da disciplina. À guisa de conclusão, enfatizamos as possibilidades de um ensino de FSEs que proporcione uma *pedagogização* da sociologia da educação.

1. A EDUCAÇÃO COMO CIÊNCIA E SEU DIÁLOGO COM A SOCIOLOGIA

A sociologia emerge no contexto de mudanças radicais ao longo do século XIX na sociedade europeia, a exemplo da “(...)Revolução Industrial, a Revolução Francesa e o Iluminismo e toda a tradição filosófica empirista e racionalista” (Ferreira, 2017, p. 46). A revolução industrial interfere na configuração das estruturas sociais: de rural para urbana, de artesãos para proletários, de latifundiários para capitalistas (Bauman; May, 2010); as revoluções políticas mudam as referências de controle do poder (Habermas, 2003); e, o Estado Moderno assume o controle da regulação social (Santos, 1999).

Esse conjunto de vetores impulsiona a ciência moderna como ordem de conhecimento hegemônico, enquanto a escola é erigida ao posto de principal agência de socialização (Rothbard, 2013). Em síntese, emerge uma sociedade com fortes assimetrias em relação ao acesso a bens e ao poder, marcada por intensos conflitos.

Parte dos construtores dessa nova ciência assume o objetivo de racionalizar a compreensão da sociedade e propor os meios para o enfrentamento dos desequilíbrios sociais, com forte referência no positivismo das ciências naturais, notadamente à sua

máxima para o conhecimento objetivo: só se pode conhecer o que se pode medir – proposição newton-cartesiana consolidada por Comte nas ciências sociais.

Ao final, constrói-se uma ciência que tem como problemática a sociedade humana, delimitando seu objeto a partir das estruturas que a compõem. Tarefa extremamente difícil considerando que: a) se trata de problema e objeto reflexivo, isto é, a sociologia é a ciência onde o cientista olha para seu reflexo, analisa a si em sociedade (Bauman; May, 2010); b) precisa se identificar com as ciências naturais para ter status científico e se distinga da “filosofia social” (Fernandes, 2008); c) precisa se diferenciar do senso comum que, tendo acesso ao objeto da sociologia, já os nomeou e os classificou ao seu modo (Bauman; May, 2010).

Assim vai se consolidando a sociologia como ciência, na busca de explicar ou compreender o que é a sociedade, quais são suas estruturas, como elas agem (ou não) sobre a vida de cada indivíduo, e como isso acontece em cada espaço e em cada tempo histórico, sem desconsiderar as possibilidades de ser técnica para superar os conflitos sociais (Giddens, 2004). Para tanto, enxerga a realidade social humana como singular no contexto natural, enxerga nela regularidades passíveis de serem descritas, classificadas e ordenadas em suas relações causais. Eis o ponto de partida do interesse da sociologia pela educação (Gomes, 1994).

A educação, desde a origem da sociologia, é considerada como fato social (estrutura e regularidade) responsável pela manutenção da ordem social (Durkheim, 2011), que explica as configurações da sociedade (Fernandes, 2005), ao mesmo tempo em que também é resultante dela (Marx, 1978).

Ao longo do século XX, essa compreensão, atrelada à ampliação do tamanho físico e cultural da escola, faz com que a sociologia tome a educação como objeto em três perspectivas. Na primeira, ela será tratada como vetor da socialização, a exemplo da análise de Mannheim (1972); na segunda, como objeto que materializa relações reais da sociedade, atendendo ao interesse dos grupos hegemônicos, como analisa Althusser (1985) e a Sociologia do currículo (Forquim, 1996); na terceira, a educação, e mais propriamente a escola, se torna um fenômeno que exige compreensão mais ampla e

profunda, pela qual se descreva, classifique e ordene seus sujeitos e processos internos (Tragtenberg, 2018).

Em comum nesses enfoques sociológicos é o fato de que eles partem da sociologia e retornam à sociologia, enquadrando-se como uma ciência da educação, “(...) ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, e constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto (...)” (Saviani, 2020, p. 139). Trata-se da sociologia da educação, uma “sociologia especial”, delimitada pelo objeto particular: “Não se preocupa apenas com a escolarização, isto é, o processo educacional na escola, mas abrange a educação na totalidade, mesmo os processos informais com que o homem se torna um ser social.” (Gomes, 1994, p. XIV). Nessa perspectiva, a educação é compreendida como campo de atuação de múltiplas disciplinas, enquanto a pedagogia tende a ser compreendida como técnica.

Autores como Röhr (2016) e Saviani (2020) compreendem de outra forma, consideram que a educação não é técnica, arte ou mesmo um campo multidisciplinar, mas, ciência, tendo na pedagogia sua disciplina mais geral. Para Röhr, a “formabilidade” é o objeto epistêmico da educação, enquanto para Saviani é o processo de ensino-aprendizagem, relacionando processos cognitivos da aprendizagem em suas circunstâncias socioculturais e históricas.

É nesse contexto que a didática, como subdisciplina da pedagogia, problematiza todas as circunstâncias do processo educativo - seu caráter de intencionalidade, sistematicidade e sob a regulação do Estado - e não apenas os métodos de ensino (Libâneo, 1990).

Observe-se que, assim compreendida, haverá uma espécie de inversão no enfoque dado à sociologia da educação. A questão principal já não se restringe à educação como resultante das relações sociais ou à sociedade resultante dos processos educativos, mas amplia-se, tratando de como as regularidades sociais agem sobre os processos de ensino-aprendizagem.

É nesse movimento que identificamos a *pedagogização da sociologia da educação* como categoria analítica. Ela possibilita ao cientista da educação problematizar a relação educação e sociedade a partir da práxis pedagógica.

As mudanças não são propriamente metodológicas, ou seja, os métodos de pesquisa podem continuar os mesmos, o que muda é a problematização e seu objeto específico, trazendo consigo uma mudança no fluxo epistemológico do conhecimento sobre educação: a construção do conhecimento tem seu ponto de partida e de chegada na ciência da educação (Röhr, 2016).

Nesse cenário, a sociologia da educação passa a ser uma ciência auxiliar (Saviani, 2020) da qual a pedagogia lança para gerar conhecimentos científicos disciplinares. É nesse sentido que a *pedagogização da sociologia da educação*, ao modo de categoria analítica (Bardin, 2011), se torna mediadora da compreensão da realidade social a partir da realidade educacional.

O cientista da educação passa a tratar da realidade social tendo como objeto empírico a relação ensino-aprendizagem em circunstâncias determinadas, chegando à compreensão da totalidade do real a partir da escola

Os problemas de ensino-aprendizagem na sala de aula, a assimetria da oferta escolar em função das condições sociais, a redução da aspiração de futuro em função da classe social à qual pertence o(a) educando(a), a desvalorização da educação por estratos sociais empobrecidos etc. revelam que estamos numa sociedade de classes, com enfática dominação simbólica e assimetrias no acesso a bens materiais e simbólicos.

Esse processo leva o(a) pedagogo(a) a reconhecer-se no papel de agente epistemológico e político com responsabilidades sobre a compreensão e construção da sociedade em sua totalidade e não apenas da escola, articulando seu campo específico aos macrocampos sociais (Bourdieu, 2007).

2. RESPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DOS FSEs NA FORMAÇÃO DOS(AS) PEDAGOGOS(AS)

Esta contribuição didática ao ensino dos FSEs pressupõe que: a) esse processo está relacionado às circunstâncias objetivas em que ocorre, ou seja, é resultante das

condições materiais e simbólicas dos sujeitos envolvidos (Libâneo, 2010a); b) a aprendizagem é um processo ativo realizado pelo educando (Rappaport, 1981); c) o educador tem a responsabilidade sobre a mediação³ entre conteúdo e educando (Libâneo, 1990); d) suas finalidades correspondem ao processo educativo intencional e sistemático, visando não apenas a instrução, mas a configuração do humano (Libâneo, 2010a). A didática, nesse contexto, é compreendida como a disciplina que

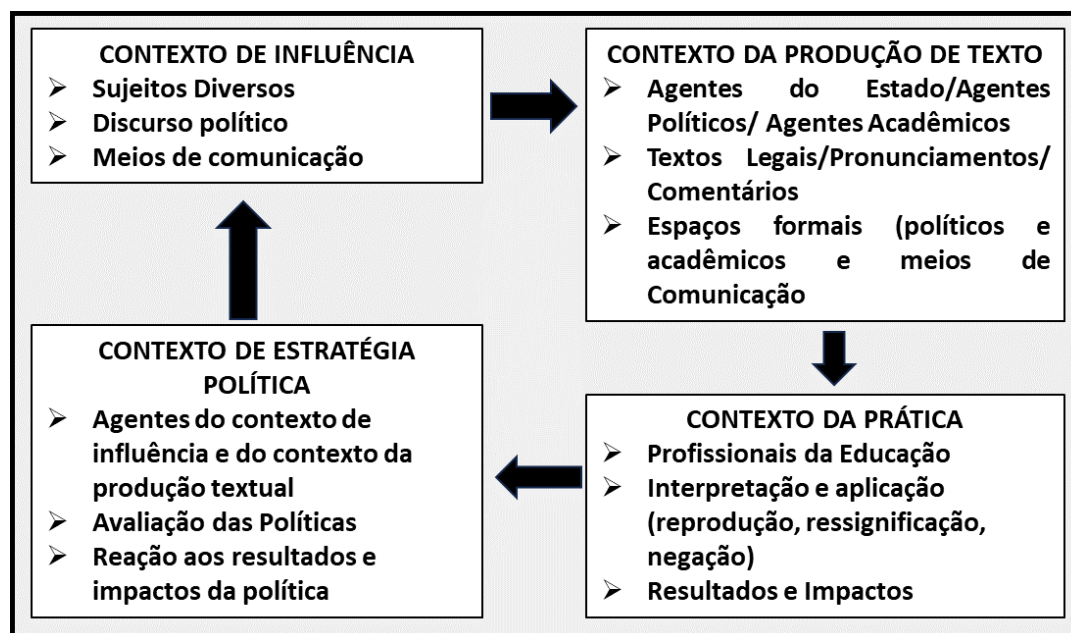
(...) descreve e explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdos específicos. Para isso recorre às contribuições das ciências auxiliares da Educação e das próprias metodologias específicas. É, pois, uma matéria de estudo que integra e articula conhecimentos teóricos e práticos obtidos nas disciplinas de formação acadêmica, formação pedagógica e formação técnico-prática, provendo o que é comum, básico e indispensável para o ensino de todas as demais disciplinas de conteúdo. (Libâneo, 1990, p. 28).

Essa compreensão da didática propõe a reflexão a partir das questões sobre as razões do ensino (por que ensinar?), suas finalidades (para que ensinar?), seu conteúdo (o que ensinar?), seus sujeitos (quem ensina e para quem se ensina?) e seus métodos (como ensinar?).

As respostas a essas questões são dadas em diferentes níveis e por diversos sujeitos ao longo do processo de construção e execução das políticas públicas da educação, tratado por autores como Frey (2000) e Ball (Mainardes, 2006), a partir dos quais nos é possível chegar a um modelo síntese para representá-lo:

Figura 1: Ciclo da Política Pública de Educação

³ No sentido dialético do termo, isto é, mediação que transforma os mediados (GAMA, 2015).



Fonte: elaboração própria (2026).

Para nosso tema, importa destacar as possibilidades de participação de docentes especificamente no contexto da prática, de modo que as respostas às questões didáticas para o ensino dos FSEs são apresentadas como possibilidade de respostas construídas pelos docentes que ministram essa disciplina, sem, contudo, se restringir ao que determina a regulação oficial, a exemplo da BNC-Formação (Dos Santos; De Souza Filho, 2020).

2.1. Por que ensinar os FSEs

Considerando que saúde, moradia, aplicativos para computadores ou as análises estatísticas são motivadas por razões históricas e sociais e possuem um fim social, a compreensão sociológica da realidade é condição para o exercício consciente de qualquer profissão. Daí que todos os profissionais precisem compreender, decidir e agir fundamentados em informações que estejam além de suas experiências pessoais ou do ambiente próximo (Mills, 1982).

No caso dos(as) pedagogos(as), há diferenças. A educação é, mais que outras profissões, produto de relações sociais reais (Libâneo, 2010a) e passível da contribuição de todos os sujeitos – individuais e coletivos - que interagem com ela. Por isso, mais que outras carreiras, o educador precisa compreender quem são esses sujeitos e quais são

seus interesses ao participarem dos contextos de influência e de produção textual, identificando os conflitos, por exemplo, entre os interesses dos Movimentos Sociais (Gomes, 2017) e dos empresários (Peroni; Caetano, 2015) para pensarem sua ação no contexto das práticas.

Uma segunda razão são as condições sociais que incidem diretamente nos processos de ensino-aprendizagem. Saúde, moradia, transporte e renda, por exemplo, agem sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o ensino. O que acontece “fora” da escola com o(a) educando(a) pode determinar se ele tem ou não motivações para estudar; se ele tem condições de estudar em casa; se seus responsáveis têm tempo e conhecimento para auxiliarem no aprendizado; se ele irá conseguir ou não ter concentração na aula; se ele chega mais ou menos cansado à escola etc.

O futuro docente precisa apreender sociologicamente a realidade para poder responder às questões da didática no contexto da prática. Sem esse aprendizado, ele não poderá formular efetivamente as finalidades da educação, identificar os sujeitos da aprendizagem, escolher os conteúdos e, por conseguinte, construir os melhores meios para o ensino-aprendizagem.

2.2. Para que ensinar os FSEs

As finalidades do ensino dos FSEs residem no trabalho pedagógico que, em sua “natureza” praxiológica⁴, envolve tudo que se faz na escola, sendo, em sentido estrito, a ação de ensino-aprendizagem. É esse trabalho que implica a prática como práxis pedagógica (Pimenta; Lima, 2017)⁵, isto é, uma prática que parte da compreensão dialética da realidade e chega à ação como postura consciente diante do mundo, que sabe e sabe-se sabendo das razões e finalidades de seus atos cognitivos, estéticos ou materiais. Isso exige a articulação da biografia com a história, do local com o global, do geral com o particular, do presente com o passado e o futuro, da dimensão social com a

⁴ O termo é tomado diretamente de Peters (2020) e ressignificado na perspectiva do caráter profissão docente, cujos saberes são produzidos no diálogo necessário entre a prática docente, as teorias das ciências auxiliares da educação, das ciências da educação e dos saberes experiências dos docentes.

⁵ Não desconhecemos, porém, a existência de outras formas de articulação entre teoria e prática, a exemplo daquela fundamentada no positivismo (Dalla Valle; Coll Delgado, 2024).

dimensão cultural e política, enfim, é postura que leva o sujeito a situar-se diante do mundo e de sua história como totalidade (Vázquez, 1977).

Há pelo menos três razões que nos levam a concluir sobre a natureza praxiológica do trabalho pedagógico. Em primeiro lugar, pelo seu objeto do trabalho, definido como configuração do humano (Libâneo, 2010a) e sua marca ontológica da diversidade e da complexidade: na atividade pedagógica, para além da essência da escola, da sala de aula e mesmo do educando, o que temos são escolas, salas de aula e educandos. E para cada realidade, para cada circunstância pedagógica, haverá necessidade de ações e concepções pedagógicas peculiares.

Em segundo lugar, temos a dinamicidade da produção de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e do senso comum, a serem tratados na escola. No mundo da tecnociência (Dagnino, 2019), das revoluções de valores e das *viradas* epistemológicas (Peters, 2020), os conteúdos que abastecem a produção dos saberes escolares precisam ser revistos continuamente.

Terceiro, porque o saber escolar, como resultante do trabalho pedagógico (Tardif, 2000), é distinto do científico, do filosófico e do artístico. Ele se origina também no cotidiano da escola, diferindo dos saberes de outras profissões que se originam na pesquisa. É na e da empiria que emergem os problemas, sendo eles o ponto de partida para a construção de conhecimento sobre e proposições para o ensino-aprendizagem.

Observe-se que não se trata de transformar todo professor em pesquisador - até porque a graduação não é o lugar de formação de um pesquisador (Saviani, 1996b) - mas, de levar o futuro profissional a uma postura de problematização de sua atividade, provocando o processo contínuo de reflexão-ação, ao modo do que se pode nomear como professor reflexivo, crítico e propositivo (Pimenta; Ghedin, 2006), atuante como agente pedagógico na educação. Pensemos, do ponto de vista operacional, na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, ou, do ponto de vista estratégico, que a aprendizagem de valores, como o respeito à diversidade, em sala de aula, tende ao insucesso se não considerarmos a ação global na escola (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011).

Assim, considerando a construção da práxis pedagógica como finalidade, a apropriação do conhecimento sociológico se torna determinante, sem ele não se chega à práxis.

2.3. O que ensinar nos FSEs

As respostas às questões anteriores indicam a direção do conteúdo: processos e produtos sociológicos, com ênfase em determinados aspectos. Propomos três aspectos a serem enfatizados: a teoria do conhecimento sociológico, os processos de coleta e tratamento de dados empíricos e orientações sobre como lidar com a pluralidade epistemológica das ciências sociais.

Em relação ao primeiro aspecto, tradicionalmente na disciplina, se apresentam Durkheim, Marx e Weber, enfatizando suas teorias sociais para, por eles, se conceituar a sociologia. Considerando que as teorias sociais desses autores (e de todos os outros) são sempre parciais (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010), sua apresentação como introdução à sociologia dificilmente não terá como resultado a impressão de que se está estudando nada mais que *teorias*, no sentido dado pelo senso comum ao termo, isto é, um conhecimento isolável e isolado da prática e de menor valor em relação a ela. Como propõem os autores supracitados, seria mais apropriado enfatizar suas teorias do conhecimento sociológico, o “(...) sistema de regras que regem a produção de todos os atos e discursos sociológicos possíveis” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010, p. 43).

Quando se trata do ensino de disciplinas específicas na formação de professores, é essa perspectiva que aponta Libâneo (2010b): o conteúdo deve se concentrar no processo e não no produto da ciência. Ao estabelecer o conteúdo como processo, certamente que haverá referência ao produto, mas o inverso, não é verdade. Ao se restringir aos produtos, tende a se impor, no caso da sociologia, uma justaposição de teorias sociais.

A apresentação das teorias sociológicas levará à conceituação da sociologia como ciência, diferenciando-a do senso comum e das ciências naturais. Nesse sentido,

se faz necessária uma abordagem histórica, que apresente as razões e os processos que levaram os criadores da sociologia às suas formulações (Martins, 1988). Essa, inclusive, é a condição para que se chegue à formulação de uma sociologia crítica, assim como define Florestan Fernandes, realçando a necessidade da análise sociológica em vista da práxis, não ser vinculada a nenhuma teoria social (Ianni, 2008), ao passo que possibilita a apropriação do conceito da própria sociologia.

Em última instância, esse conceito servirá de instrumento para historicizar as leis e tendências da estrutura social contemporânea, explicitando-as e *desnaturalizando-as*. Dessa forma, os FSEs cumprem um papel não apenas propedêutico, mas também conclusivo, pois tal apropriação é a primeira condição para que os impactados negativamente por aquelas leis e tendências possam transformá-las ou terem uma perspectiva de se contraporem aos seus efeitos. O contrário, seu desconhecimento, implica na impossibilidade de reação. Em suma, o conhecimento sociológico, ao mesmo tempo em que desnaturaliza, *desfataliza* a vida (Bourdieu, 1983).

Em segundo lugar, tendo em vista que a formação docente visa à apropriação de instrumentos analíticos, é determinante considerar as metodologias das coletas de informações e tratamentos de dados, em especial, os dados quantitativos.

O nascimento das ciências sociais está vinculado também à evolução das ciências estatísticas. A partir do século XVIII e com mais ênfase no século XIX, observa-se na Europa a emergência da estatística para além das necessidades de controle do Estado – etimologia do termo estatística (Martin, 2001). Há uma *explosão* do interesse social e acadêmico nos procedimentos de *contagem* social, como atividade exercida por intelectuais, viajantes, comerciantes e administradores locais. Na França, em 1800, foi criado o *Bureau de Statistique*, órgão dedicado à coleta de dados, e em 1801 foi determinada a obrigação de os prefeitos enviarem trimestralmente relatórios com informações sobre a população, chamados de ‘estatística dos prefeitos’, considerada “(...) hoje pelos estatísticos como o primeiro recenseamento geral verdadeiro da população.” (Martin, 2001, p. 23).

Essa vinculação costuma ser tomada por associação entre sociologia e positivismo. Contudo, se é verdade que Durkheim faz uso extenso dos dados

(Durkheim, 1982) - a ponto de esquecer que eles também são uma construção social (Giddens, 1978), Weber coleta informações empíricas quantitativas para o embasamento de suas análises e conclusões, sem fazer uso ingênuo de dados estatísticos, como demonstra seu trabalho “O Estado nacional e a política econômica” (Weber, 2003).

No caso de Marx, ele parecia não dar a importância devida aos dados estatísticos, apesar dos avanços, desde a segunda metade do século XVIII, da “aritmética política inglesa” (Martin, 2001).

Resumindo, Marx tentou, às vezes, mobilizar da melhor forma possível as fontes estatísticas de seu tempo (...), mas o fez, na maioria das ocasiões, levado por impressões, sem estabelecer relações claras entre seus argumentos teóricos e os fatos empíricos que observava. (Piketty, 2014, p. 564).

O que não reduz seu trabalho, mas, uma vez que tivesse feito uso dos dados empíricos, teria confirmado com mais facilidade suas intuições sobre a acumulação de capital e aumentado a precisão de seu modelo explicativo (Piketty, 2014).

Essas constatações ajudam a dissipar a falácia que vincula o positivismo ao quantitativo e dialética ao qualitativo. Aliás, o método marxista não exclui, mas inclui e supera a lógica formal (Lefebvre, 1991). Daí a importância de que, no quadro da teoria do conhecimento sociológico, se dê atenção à questão da análise quantitativa, como meio para explorar a realidade concreta, antes da abstração que leva ao *concreto pensado*. Ademais, contemporaneamente, a análise dos fenômenos sociais serve-se de técnicas de coleta e tratamento de dados, por meio de métodos qualitativos e quantitativos e da interação entre eles, sabendo-se que ambos possuem limitações.

Essa integração entre técnicas quantitativas e qualitativas (Briceño-León, 2003) auxilia na compreensão da realidade, podendo ser aplicadas simultaneamente ou em sequência, a depender dos motivos que levem a essa decisão. Nesse sentido, é preciso considerar o avanço das ciências da informação (coleta de dados) e estatística (tratamento de dados) em relação ao contexto do século XIX e mesmo do século XX. A pesquisa de Piketty (2014) ao atualizar as análises de Marx sobre concentração do capital no século XXI, é um bom exemplo dessa evolução,

No século XXI, as possibilidades de armazenamento de informações em bancos de dados alcançaram uma magnitude extrema. Estima-se que 90% dos dados do mundo foram gerados nos últimos dois anos⁶.

A título de exemplo, a mudança do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd) para O EDUCACENSO (Brasil, 2011) não apenas garantiu a ampliação dos dados com a mudança da unidade de referência do censo da educação – da escola para o gestor, o professor e o aluno - como aperfeiçoou esse processo, possibilitando a correção de dados anteriores⁷.

Por sua vez, a aplicação da Teoria de Referência ao Item (TRI) no SAEB, a partir de 1995 (Klein, 2003) e no ENEM, a partir de 2009 (Brasil, 2018), possibilitou a análise longitudinal dos resultados de desempenho; a partir de 1990, com as ferramentas de análise multinível (Alves, 2020), foi possível hierarquizar os dados do censo da educação, possibilitando, por exemplo, o desenvolvimento do Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB (INSE) (Brasil, 2021), no cruzamento entre esses dados e as pesquisas demográficas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Assim, ainda que seja válido o argumento de que em educação nem tudo pode ser medido (Lüdke, 1984), que reconheçamos as raízes neoliberais das avaliações quantitativas (Sobrinho, 2004); ou ainda, que reconheçamos o mal da avaliação por meio de exames de larga escala, focada exclusivamente na dimensão de resultados (Ravitch, 2011), não se pode simplesmente prescindir das ferramentas e da análise quantitativa, sem incorrer no risco de parecer não os considerar por “(...) desconhecimento dos recursos oferecidos pelos métodos quantitativos, insubstituíveis em determinados problemas de pesquisa” (Lüdke; CRUZ, 2005 p. 84).

Tomemos como exemplo o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Ele tende a ser interpretado de forma equivocada por razões de desconhecimento. Sim, se a evolução do IDEB está mal, será difícil que toda a educação também não esteja. O contrário, porém, não é necessariamente verdadeiro.

⁶ Sobre o tema, ver: < <https://explodingtopics.com/blog/data-generated-per-day>>, consultado em 17 de dez de 2024.

⁷ Em relação à coleta, por exemplo, a implantação do EDUCACENSO corrigiu imediatamente o número de matrículas na educação básica: em 2006 foram registradas 55,9 milhões, em 2007, ano de implantação do EDUCACENSO, esse número caiu para 52,9 milhões de matrículas (Brasil, 2011). Ou ainda, como registram Fontanive e Klein (2009), a partir de 1995, os dados do censo possibilitaram a correção de diversos dados educacionais, possibilitando maior acerto na avaliação e construção de políticas públicas.

O fato é que indicadores, analíticos ou sintéticos, devem traduzir as métricas em cada dimensão do processo escolar (Jannuzzi, 2020): eficiência - traduzindo os custos financeiros, de tempo, de esforço aplicado, para se obter determinado resultado; eficácia - referente ao sucesso das ações em relação aos objetivos propostos; e efetividade - mensurando os efeitos das ações sobre a realidade. Alerta-se, não obstante, para o cuidado de que estas dimensões não sejam aplicadas como justificativas de governos neoliberais ou de regulações jurídicas positivistas das políticas públicas (Jannuzzi, 2016).

Dados e indicadores trazem um potencial pouco explorado de serem analisados em correlações mais amplas (Lacruix; Américo; Carniel, 2019) de modo que se expanda a avaliação de resultados (Navarro *et al.*, 2006).

Com efeito, percebe-se a subutilização dos dados do censo da educação e do SAEB, passíveis de serem amplamente explorados para o uso de indicadores de contexto (questionário do aluno); de processos (questionário do professor e do gestor) e de indicadores de impacto, quando aliados a dados da PNAD-C (IBGE, 2023a) e do censo demográfico (IBGE, 2023b). Ou seja, na pesquisa educacional ainda há pouca exploração dos dados e da relação entre indicadores (Corbucci e Zen, 2013).

Em relação à subutilização dos dados, a revisão da produção sobre clima escolar de Ribeiro *et al* (2025) não apresenta um só estudo referenciado nos dados do INEP, enquanto o SAEB, por exemplo, disponibiliza 20 variáveis sobre o mesmo tema apenas no questionário do professor (Brasil, 2026).

Finalmente, sobre como lidar com a pluralidade epistemológica das ciências sociais. As diversas abordagens epistemológicas foram construindo tradições em torno de pensadores e seus métodos: o positivismo e suas derivações, o materialismo histórico-dialético e suas vertentes, a sociologia compreensiva, o interacionismo simbólico etc. Todas elas partem da mesma problemática, pois coerção social (Durkheim, 1987), sentido da ação social (Weber, 2015) e conflitos entre classes sociais (Marx; Engels 2010) foram em torno de problemas semelhantes (Giddens, 1998) que podem ser sintetizados na relação entre agência e estrutura. Trazem, contudo,

concepções teóricas distintas e com distintos meios para delimitar o objeto, coletar informações e construir suas categorias, teorias e paradigmas

Para Feyerabend, essa multiplicidade de tradições epistemológicas configura-se como um *anarquismo epistemológico* e impõe ao pesquisador as opções de escolher entre uma tradição e “(...) conceder-lhe direitos exclusivos de manipular o conhecimento, de tal modo que quaisquer resultados obtidos por outros métodos sejam, de imediato, ignorados” [ou de conservar-se] “(...) abertos para as opções, sem restringi-las de antemão (...)” Feyerabend (1977, p. 21). Segundo o autor, a escolha é indubitável: manter-se aberto a todas as tradições, o que implica a existência de um *anarquismo epistemológico*, compreendido como a impossibilidade de haver unicidade epistemológica nas ciências sociais. Isso, porém, não se faz sem uma postura atitudinal do pesquisador, traduzida por Bourdieu como vigilância epistemológica: busca incessante das condições que possibilitem a passagem de um conhecimento menos verdadeiro a um conhecimento mais verdadeiro, retificado (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010), tendo como ponto de partida, acrescentaríamos, a problematização da realidade (Oliveira; Ferreira, 2021).

No ensino dos FSEs, nos parece adequado focarmos na problematização sociológica da realidade. Um caminho para essa problematização é a construção da imaginação sociológica proposta por Mills (1982, p. 17) em que se busca “a (...) consciência da ideia da estrutura social e utilizá-la com sensibilidade [sendo] capaz de identificar as ligações entre uma grande variedade de ambientes de pequena escala. Ser capaz de usar isso é possuir a imaginação sociológica.” Se a biografia da pessoa está imbricada com as estruturas sociais, é decisivo para compreendê-la, compreender essa imbricação: cosmovisão, gostos, posições ocupadas, possibilidades de futuro, recursos etc. possuem relações de dependência com as estruturas sociais. O exercício de *imaginação sociológica* é justamente construir a consciência da relação entre o eu e a sociedade.

Uma forma desse exercício pode ser o enfrentamento dos principais desafios da sociologia contemporânea. Giddens (2004) cita, por exemplo, a relação entre estrutura e ação na constituição da identidade social, ao que poderíamos acrescentar o dilema

entre consenso e conflito como “natureza” da sociedade humana, os fatores históricos determinantes da sociedade moderna - se são fundados nas condições materiais ou culturais, a dimensão de gênero, como variável da estruturação da sociedade, as questões étnico-raciais e etárias, além da cibercultura (Kenski, 2018) e suas relações com a organização social. É impossível que nenhum desses desafios possa ser articulado à história dos sujeitos para compor sua *imaginação sociológica*.

Por sua vez, esse exercício exigirá a recorrência às teorias como chave de leitura da realidade social, implicando na abordagem de categorias próprias de cada epistemologia, tais como *fato social, classe social, modo de produção material, tipo ideal, burocracia; estruturação e habitus*, aproximando teorias às experiências pessoais do educando.

A relação entre teoria e biografia pessoal será um parâmetro para se compreender e fazer as escolhas diante da pluralidade epistemológica da sociologia. Ao apresentar o tratamento dado àqueles desafios pelas sociologias do conflito e do consenso (Gomes, 1994) ou pela hermenêutica da compreensão e da explicação, ou ainda, a partir da macro e da microsociologia, os FSEs cultivarão o exercício de construção do pluralismo epistemológico. É nesse sentido que nos parece pertinente tratar os caminhos do conhecimento social como integração de teorias e métodos, buscando o pluralismo, todavia, sempre vigilantes para não cairmos no sincretismo epistemológico, isto é, assumir indiscriminadamente teorias sociológicas díspares (Kuenzer; Moraes, 2005) ou construir esse pluralismo sem uma direção clara.

É nesse contexto que os FSEs precisam ir além do estudo dos clássicos, para serem apresentados como instrumentos atuais e necessários. O desafio, como afirma Nogueira (2020), é o equacionamento do espaço temporal e dos sujeitos envolvidos. Para enfrentá-lo, vamos explorar o tema de “como ensinar”. Porém, antes, precisamos ter mais clareza sobre os sujeitos envolvidos nesse processo.

2.4. Quem ensina e quem aprende

A questão refere-se aos sujeitos da ação pedagógica, docentes da disciplina e estudantes da licenciatura em pedagogia. Em relação ao docente, nas disciplinas

auxiliares da formação pedagógica, a exemplo da sociologia, faz toda a diferença a vinculação orgânica com o curso, o diálogo com os colegas das outras disciplinas e os pressupostos de sua práxis pedagógica, com destaque para as finalidades que se persegue na formação. É importante lembrar que o objetivo não é formar sociólogos da educação, ao modo de futuros pesquisadores, isso seria *instrumentalizar* os alunos para uma disciplina.

O que se persegue é a *instrumentação* de futuros professores. Não raro, como acontece com mais frequência nas disciplinas que envolvem cálculo (Ferreira; Passos, 2015), um docente dos FSEs que não se articula organicamente com a educação básica, tende a enfatizar a sociologia, em detrimento da educação.

Por sua vez, é preciso estar atento ao perfil do educando da pedagogia. Aspectos como seu capital financeiro (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019), capital social e capital cultural precisam ser levados em conta, não como obstáculos, mas como desafios a serem enfrentados pela didática do ensino superior.

Acrescente-se ainda circunstâncias como tamanho, perfil da turma e turno do curso como fatores decisivos para a construção do plano de curso e suas sequências didáticas. São dados que servem como ponto de partida para inferências sobre as competências cognitivas da turma e parâmetro para as escolhas de conteúdo e metodologia de ensino. O fato é que, como aponta Nogueira (2020), não se pode esperar um educando que já tenha domínio da leitura de textos acadêmicos mais complexos, ou não tenha dificuldades na transição entre o senso comum e o conhecimento sociológico.

2.5. Como ensinar os fundamentos sociológicos

A resposta sobre o como ensinar refere-se, em consonância com as respostas anteriores, à sequência didática, isto é, “(...) um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (Zabala, 1998, p. 18).

A priori, é importante ressaltar que a práxis pedagógica, alimentada pela experiência do docente como ex-educando e educador, precisa ser considerada em sua dimensão existencial. São saberes, experiências (Tardif, 2000), conhecimentos saboreados, eivados de marcas personalíssimas. Ademais, a diversidade entre instituições, cursos, turmas e educandos, como já frisado, implica na impossibilidade de se repetir integralmente sequer uma aula: a relação ensino-aprendizagem é sempre singular. Daí que as “receitas” didáticas possam servir sempre para uns ou outros, mas nunca para todos. De toda sorte, parece-nos pertinente oferecer alguns parâmetros que ajudem na construção de uma proposta didática.

O primeiro parâmetro é justamente este: um olhar cuidadoso para as circunstâncias particulares da turma. O segundo refere-se à organicidade da disciplina no contexto da grade curricular do curso, antevendo demandas e conteúdos que poderão ser retomados ou emergirão em disciplinas posteriores.

Por fim, é importante considerar processos ativos de aprendizagem, quando a apropriação de conceitos, procedimentos e valores é mediada pelas funções físicas, cognitivas e conativas do educando (Rappaport, 1981). Nessa apropriação, há uma ressignificação do que é recebido, ganhando sentido no contexto de quem aprende, pela sua ressignificação (Ausubel, 2003). Em suma, é imprescindível, no contexto atual, considerar processos de aprendizagem nos quais os estudantes recebam ativamente informações e as transformem em aprendizados. Mesmo críticos de métodos ativos, que os fazem, não sem razão, coincidir com teorias (neo)liberais da educação, reconhecem sua validade, ressaltando que está no compromisso com a transformação social de quem a aplica, a negação de sua identidade com o neoliberalismo (Araujo; Frigoto, 2015).

Para desenvolver a aprendizagem ativa, há dois caminhos que podem ser conjugados: a aprendizagem baseada em problemas e a pedagogia de projetos. No primeiro caso, a problematização da realidade é o ponto de partida dos processos de ensino-aprendizagem. Trata-se de identificar as “(...) questões [que] precisam ser resolvidas no âmbito da prática social [e] (...) se apropriar dos instrumentos teóricos e

práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados [nessa] prática.” (Saviani, 2007, p. 71).

O desafio maior é justamente o processo de problematização. Como indica , (Saviani, 1996a), a problematização exige a experiência e a análise dos processos e elementos constituintes da realidade, para que se distinga *problemas* de *questões* ou *enigmas*, identificando-o como pergunta de sujeitos e da sociedade pertinente à realidade, cuja resposta se faz necessária. O ideal é que os educandos proponham os problemas a serem analisados para, com a mediação do educador, serem ou não legitimados como problemas passíveis de análise sociológica.

Os ganhos desse procedimento estão na articulação entre teoria e prática na direção da práxis: aquilo visto como problema de ordem pessoal na educação ou relacionado ao ambiente próximo, poderá ser articulado com causas macroestruturais, ampliando a compreensão das determinações sociais na biografia dos sujeitos. Esse processo possibilitará a desnaturalização, mais que isso, a “deseventualização”⁸ dos fenômenos, demonstrando que a educação escolar é resultante, também, de um conjunto de causas estruturais originado nos sistemas políticos, econômicos e culturais.

Por sua vez, a pedagogia de projetos é uma metodologia de ensino-aprendizagem que se concretiza na realização de um produto, cujo processo de produção transforma os produtores (Ventura, 2011). Autores como Prado (2019) apresentam a metodologia em detalhes, ressaltando sua origem no escolanovismo de Dewey e sua centralidade no educando no processo de aprendizagem.

Essa metodologia possibilita o protagonismo do educando, o trabalho em equipe e mobiliza experiências enquanto estimula a postura investigativa. Sua distinção, todavia, está no fato de a aprendizagem ser materializada não por uma nota em uma avaliação, mas em algo palpável, fruto do esforço do educando, podendo servir de referência ao longo de sua trajetória formativa.

Nessa direção, a didática possibilitará um exercício de *imaginação sociológica*, partindo dos problemas a serem enfrentados pelo futuro profissional, analisando e

⁸ “Deseventualização” implica na subtração de que os acontecimentos ocorrem aleatoriamente ou por razão de destino e sorte (Röhr, 2016) e apenas eventualmente, enquanto propõe uma leitura sistêmica da realidade, numa perspectiva dialética.

interpretando como e em que as estruturas sociais incidem sobre a educação intencional e sistemática e, simultaneamente, procurando alternativas para evitar a profecia performática do fracasso escolar (Bourdieu, 1983).

A partir dessas considerações, sugerimos uma sequência didática para o ensino dos FSEs, em cinco blocos de temas:

1) **Conceito de educação e de práxis pedagógica** – esse bloco objetiva apresentar a práxis pedagógica como eixo da disciplina, será em torno dela que o trabalho pedagógico – conteúdos e métodos - se desenvolverá. Isso requer a compreensão da educação em sua complexidade (Oliveira, 2023), destacando-se a relação entre educação e sociedade. É importante deixar claro que a compreensão do conceito de práxis pedagógica envolve escolhas de abordagens em termos gnosiológicos e epistemológicos, isto é, não se pode construir uma práxis pedagógica sem a abordagem dialética da realidade (Dalla Valle; Coll Delgado, 2024).

2) **A construção do problema de pesquisa** – o segundo passo é apresentar aos estudantes os processos de problematização da realidade educacional, especificando a necessidade da abordagem sociológica (Oliveira; Ferreira, 2021).

3) A sociologia e sua historicidade científica - tanto no primeiro, quanto no segundo bloco, deverão emergir a diversidade da epistemologia sociológica, despertando – espera-se – o questionamento dos educandos. O bloco tem por objetivo esclarecer os *porquês*, os *comos* e os *em quês* essa diversidade se constitui. É o momento de apresentar os clássicos (Marx, Durkheim e Weber) e a possibilidade do pluralismo epistemológico na sociologia (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010).

4) **Problemas sociológicos e seus enfrentamentos pelas diversas epistemologias sociológicas** – esse quarto bloco materializa a diversidade epistemológica, na medida em que as respostas para a relação entre estrutura e agência, a lógica das relações sociais (conflito ou consenso), e a relevância dada

a variáveis como gênero, ascendência étnico-cultural ou às novas estruturas de socialização, exigem a abordagem de teorias sociológicas diversas.

5) **Análise sociológica de problemas pedagógicos** – finalmente, encerra-se a disciplina com o resultado da pesquisa dos educandos. É importante lembrar que sua produção é um exercício de *imaginação sociológica* (Mills, 1982), pois a justificação do *problema* envolve também a dimensão pessoal dos educandos no papel de pesquisadores, enquanto a análise e/ou a proposição de soluções têm como cerne as teorias sociológicas articuladas na reflexão.

Aqui emergirão as relações entre educação e sociedade nas diversas epistemologias sociológicas, para além das abordagens clássicas na sociologia da educação (Baudelot, 1991).

Esses cinco blocos têm o potencial tanto de materializar a pedagogização da sociologia na perspectiva de categoria analítica. Ao realizar o exercício de *imaginação sociológica* a partir da problematização da realidade escolar, educadores(as) e educandos(as) se apropriarão das relações estruturais entre sociedade e educação a partir de sua realidade empírica.

Apesar de a proposta ter sido executada diversas vezes e os resultados terem sido satisfatórios, com 100% dos educandos se engajando na pesquisa, há desafios a serem enfrentados. A motivação para um processo mais “trabalhoso” que o estudo de textos, as dificuldades de operacionalizar pesquisas e mesmo as limitações do docente em relação à amplitude dos objetos de pesquisa. Longe de se querer uma panaceia, trata-se apenas de uma contribuição para os desafios da formação docente.

CONCLUSÃO

O caráter praxiológico da atividade pedagógica impõe a necessidade de uma relação teoria e prática com valorização simétrica de ambas nos processos de construção do conhecimento. E foi isso que buscamos realizar ao partilhar os resultados da reflexão-ação no ensino dos FSEs.

A cada disciplina / turma trabalhada, a cada tema explorado, fomos observando o quanto impacta negativamente o estudo dos clássicos apenas por sua importância teórica, o quanto contribuimos para uma relação positivista entre teoria (supervalorizada como verdade científica) e prática (reconhecida apenas como ação, passível de aplicação de técnicas pretensamente universais).

O exercício de construção da *imaginação sociológica* nos mostra como as ciências sociais podem ser instrumentos eficazes na luta cotidiana de combate às *pós-verdades*. Não raro, o discurso da meritocracia é desconstruído quando os educandos identificam o poder das determinações sobre nossas vidas. O simples exercício de constatar a “coincidência” das origens sociais dos estudantes de uma turma de pedagogia, por exemplo, tem sido o início para essa construção de forma bastante eficaz.

Na trajetória dos temas propostos, essa crescente construção de consciência sociológica vai possibilitando a necessária articulação entre a sociologia (como ciência auxiliar da educação) e a atividade profissional dos futuros pedagogos. Vai, inclusive, construindo um rol de conhecimentos (conceitos, valores e procedimentos) a serem apreendidos ao longo do curso de licenciatura.

É nesse sentido que a proposição de uma *pedagogização da sociologia da educação* é, ao final e ao termo, a ideia geradora do trabalho ora sistematizado. São os problemas originados na sala de aula, na escola e na rede educacional os principais motivadores para a apropriação da sociologia. Problemas cuja identificação não pode ser feita por outros(as) se não pelos pedagogos(as) na sua vida cotidiana como docentes.

Finalmente, é importante destacar que o processo de sistematização dessas experiências, aqui partilhadas com você, leitor(a), foi mais um momento de aprendizado, de reflexão sobre o acontecido e busca de novos referenciais teóricos para aprimorar a práxis. Espero que o texto tenha provocado sua cognição, mas, principalmente, seu desejo de continuar, na sua realidade particular, a construção da práxis pedagógica a partir dos Fundamentos Sociológicos da Educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUDELLOT, Christian. A Sociologia da Educação: para quê?. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 29-42, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano; MACEDO, Marcelo Moussalle. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, p. 121-136, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Inep 80 anos: 1937-2017**. Brasília: Viva Editora, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021**: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de coleta on-line do Censo Escolar da Educação Básica (Educacenso)**. Brasília: Enap, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dicionário de variáveis: **Microdados Saeb**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: Microdados Saeb: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 3 mai. 2026.

BRICEÑO-LEÓN, Roberto. Quatro Modelos de Integração de Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Investigação nas Ciências Sociais. In: GOLDENBERG, Paulete; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni; GOMES, Mara Helena de Andréa (org.). **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

CASAGRANDE, C. **A. G. H. Mead & a educação**. São Paulo: Autêntica, 2014.

CORBUCCI, Paulo Roberto; ZEN, Eduardo Luiz. O ideb à luz de fatores extrínsecos e intrínsecos à escola: uma abordagem sob a ótica do município. In: BOUERI, Rogério; COSTA, Marco Aurélio (editores). **Brasil em desenvolvimento 2013 : estado, planejamento e políticas públicas** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasília : Ipea, 2013.

DAGNINO, Renato. **Tecnociência solidária: um manual estratégico**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; COLL DELGADO, Ana Cristina. O Positivismo, a Fenomenologia e o Marxismo: contribuições para pesquisas sobre formação continuada de professores. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 58, p. 1–30, 2024. DOI: 10.26694/rles.v28i58.4214.

DOS SANTOS, Tais Andrade; DE SOUZA FILHO, Moacir Pereira. A construção da autonomia do professor presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial das últimas duas décadas. **Colloquium Humanarum**, v. 17, p. 277-294, 2020.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio: um estudo sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

FERNANDES, Florestan. Sociologia: objeto e principais problemas. In: IANNI, Octavio. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Ática, 2008. (Grandes Cientistas Sociais).

FERREIRA, Antônio Carlos Gomes. **Curso Básico de Sociologia**: geral e jurídica. São Paulo: (s. n.), 2017.

FERREIRA, V. L.; PASSOS, L. F. A disciplina estatística no curso de pedagogia da USP: uma abordagem histórica. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 461-476, abr. 2015.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FONTANIVE, Nilma; KLEIN, Ruben. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 19-28, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 213-259, jun. 2000.

GIDDENS, A. **As idéias de Durkheim**. São Paulo: Cultrix, 1978

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social**: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. Tradução de Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GOMES, Alberto Cândido. **A educação em perspectiva sociológica**. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

IANNI, Octavio. **Florestan Fernandes**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

IBGE. **Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 16 ago. 2023b.

IBGE. **PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 16 ago. 2023a.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Eficiência econômica, eficácia procedural ou efetividade social: três valores em disputa na avaliação de políticas e programas sociais.

Desenvolvimento em Debate, v. 4, n. 1, p. 117-142, 2016.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Monitoramento analítico como ferramenta para aprimoramento da gestão de programas sociais. **Revista Brasileira de Avaliação**, v. 1, p. 36-65, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. In: **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 139-144.

KLEIN, Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 11, n. 40, p. 283-296, jul./set. 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LACRUZ, Adonai José; AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240002, 2019.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

LIBANEO, José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, dez. 2010b

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 3, p. 225-243, 2019.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

- LÜDKE, Hermengarda. O que vale em avaliação. **Educação e Seleção**, n. 09, p. 27-36, 1984.
- LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, v. 4, p. 1-18, 1978.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MANNHEIM, Karl. **Sociologia da educação**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- MARTIN, O.. Da estatística política à sociologia estatística. Desenvolvimento e transformações da análise estatística da sociedade (séculos XVII-XIX). **Revista Brasileira de História**, v. 21, n. 41, p. 13-34, 2001.
- MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- MARX, Karl. **Teses contra Feuerbach**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. O lugar da sociologia da educação nos cursos de licenciatura: desafios e potencialidades. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 100-120, jan./abr. 2020.
- OLIVEIRA, Alcivam Paulo. Contribuições à didática dos fundamentos histórico-filosóficos na formação de professores. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1-26, 2023.
- OLIVEIRA, Alcivam Paulo de; FERREIRA, Rosilda Arruda. A construção do problema na pesquisa sobre política educacional: contribuições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 243-265, 2021.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.
- PETERS, Gabriel. A virada praxiológica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 123, 15 dez. 2020. DOI: 10.4000/rccs.11308.
- PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito** - 4. ed. – São Paulo : Cortez, 2006

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos. **Gestão Escolar e Tecnologias**. 2009. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoi/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019

RAPPAPORT, Clara R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo, SP: EPU, 1981.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto: 2011

RIBEIRO LUIZ Paulo Ribeiro; ANDRADE, Rodrigo Miguel Rojas; SANTOS, Mariana COUTO, Henriqueta Regina Pereira; ENCINA5, Yonatan; ZURITA Samuel Aranguren BARRA-ROJAS, Emilio j. ; BRAVO, Gabriel Prosser ; Convivência **Escolar e Pandemia de Covid-19: transformações, tensões e possibilidades (2020–2025)**. SciELO Preprints, 2025.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 51-70, 2016.

ROTHBARD, Murray N. **Educação: livre e obrigatória**. São Paulo, SP: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Do Senso Comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996a.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, v. 10, p. 71-87, 1996b

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval **A pedagogia no Brasil: história e teoria/**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2020. – (Coleção memória da educação)

SOBRINHO, J. Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 703–725, out. 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000.

TRAGTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 183-202, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pnS8pJwmqZQmy74Nq4dKpHf/>. Acesso em: 5 maio 2026

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação & Tecnologia**, v. 7, n. 1, 2011.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 2015.

WEBER, Max. o Estado nacional e a política econômica. In: COHN, Gabriel (Org.). **Max Weber: sociologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 79-127. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13)

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HISTÓRICO

Submetido: 01 de Mar. de 2025.

Aprovado: 04 de Abri. de 2026.

Publicado: 10 de Mai. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de. Contribuição ao Ensino dos Fundamentos Sociológicos da Educação. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, V.30, n.63, 2026, eISSN:2526-8449.