

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

ANA CAROLINA BORDINI BRABO CARIDÁ

**Sociologia no ensino médio:
diretrizes curriculares e trabalho docente**

FLORIANÓPOLIS – SC

2014

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

**Sociologia no ensino médio:
diretrizes curriculares e trabalho docente**

*Dissertação de mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Sociologia Política da Universidade
Federal de Santa Catarina como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Sociologia Política.*

Ana Carolina Bordini Brabo Caridá

Orientador: **Dr. Fernando Ponte de
Sousa**

Co-orientadora: **Dr^a Nise Jinkings**

FLORIANÓPOLIS – SC

2014

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

Caridá, Ana Carolina Bordini Brabo
Sociologia no ensino médio : diretrizes curriculares e
trabalho docente / Ana Carolina Bordini Brabo Caridá ;
orientador, Fernando Ponte de Sousa ; co-orientadora, Nise
Jinkings. - Florianópolis, SC, 2014.
145 p.

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

Inclui referências

1. Sociologia Política. 2. Sociologia do Trabalho. 3.
Ensino de Sociologia. 4. Diretrizes curriculares. 5.
Trabalho docente. I. Sousa, Fernando Ponte de. II.
Jinkings, Nise. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.
IV. Título.

**Sociologia no ensino médio:
diretrizes curriculares e trabalho docente**

Ana Carolina Bordini Brabo Caridá

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final para a
obtenção do título de **MESTRE EM SOCIOLOGIA POLÍTICA**

**Área de concentração: Sociologia do trabalho, ensino de sociologia,
ensino médio.**

Banca examinadora:

Dr. Fernando Ponte de Souza
Orientador e Presidente – CFH/UFSC

Dra. Nise Jinkings
Co-orientadora – CED/UFSC

Dra. Illeizi Fiorelli Silva
Examinadora – UEL

Dr. Valcionir Corrêa
Examinador – LASTRO/UFSC

Dra. Márcia Mazon
Examinadora – CFH/UFSC

Dra. Maria Soledad Etcheverry Orchard
Suplente – CFH/UFSC

Florianópolis-SC, 06 de março de 2014.

Ao Vicente, meu filho querido.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a minha mãe, responsável por eu ter chegado até aqui, apesar de desconhecer a sociologia e o trabalho com o Ensino de Sociologia na escola. Como dona de casa e viúva desde muito cedo, educou seus quatro filhos com muita perseverança, o que possibilitou que todos se encaminhassem na vida. Ela é responsável pelo meu empenho na vida acadêmica, sempre me incentivando a ler e a prosseguir os estudos pelo caminho do amor à profissão e jamais pelo lado financeiro.

Em seguida, agradeço meu companheiro Mauricio, que sempre esteve ao meu lado, desde a graduação. Como professor de sociologia, me acompanhou na elaboração da dissertação, sempre contribuindo no desenvolvimento da pesquisa com ideias, sugestões, revisões, apoio emocional e orientações informais. Sou enormemente grata a ele, pois sem a sua companhia não teria logrado tamanho êxito.

Agradeço também meu orientador, Fernando Ponte de Sousa, pela sugestão do tema e pelo incentivo em me dedicar a este objeto de estudo. É um professor muito preocupado com seus estudantes de graduação e com os jovens que frequentam as escolas públicas, é um exemplo de vida para mim. O LEFIS é fruto desta preocupação e do cuidado com que ele alimenta suas convicções. Aprendi e aprendo muito com ele em todos os sentidos, desde o cotidiano simples aos conteúdos mais complexos.

A minha co-orientadora e amiga Nise Jinkings, com a qual venho trabalhando desde o curso de Ciências Sociais e que me dá segurança em desenvolver meus estudos, pois sei que posso contar com seu apoio

para discutir a temática e para me dar um direcionamento correto da pesquisa. Admiro sua paciência em se dedicar aos seus orientandos e os projetos que desenvolve com os estudantes de graduação e mestrado no interior das escolas públicas.

Aos colegas do LEFIS, aos colegas do LASTRO, em especial o grande amigo Valcionir, com o qual venho trabalhando efetivamente desenvolvendo projetos de extensão. Ele é um canal direto entre a pesquisa e a práxis. Sempre aberto para conversar e confiante no trabalho que desenvolvemos. Ao pessoal da editoria Em Debate que me abriu as portas para a publicação neste mundo permeado pela concorrência desleal. E a todos que puderam trocar experiências comigo durante o período que abarcou desde a graduação até a fase final do mestrado.

Sou grata aos colegas participantes do ENESEB (Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica), por me darem segurança em desenvolver a temática e demarcarem a importância deste debate em nível nacional. Especialmente à professora Ileizi Silva, com a qual venho trocando informações desde minha inserção neste objeto de estudo.

Agradeço também as secretárias do programa, sempre dispostas a contribuir com os entraves burocráticos do mundo acadêmico. Por fim, agradeço a agência financiadora Capes, pela possibilidade de me dedicar exclusivamente à pesquisa.

Meu muito obrigada a todos e a todas que participaram comigo deste processo!

O sociólogo não é menos humano que os demais membros da sociedade. Ele não está menos submetido ao destino comum e não é menos suscetível de sofrer confusão moral, psicológica e política. Pode-se admitir, mesmo, que apesar das aparências em contrário, o sociólogo não dispõe de caminhos mais inteligentes nem de saídas mais fáceis. Se por ventura ele é menos afetado, isso só chega a acontecer se estiver disposto a alienar-se dos outros e da vida, neutralizando-se como sociólogo e anulando as ligações dinâmicas da Sociologia com o próprio fluxo histórico de reconstrução da civilização.

(Florestan Fernandes, 1975)

RESUMO

Essa dissertação trata, inicialmente, dos modelos de currículo no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI, fazendo uma correlação com a presença ou não da sociologia no ambiente escolar. Em seguida, apresenta análise das diretrizes curriculares voltadas ao ensino da disciplina, publicadas após o início do debate acerca de sua obrigatoriedade em nível nacional. Discute os fundamentos político-pedagógicos destes documentos oficiais e realiza um levantamento dos conteúdos de ensino das ciências sociais propostos. O trabalho trás reflexão sobre o currículo de sociologia no ensino médio, fazendo uma crítica à pedagogia das competências com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Por fim, são analisadas duas ferramentas imprescindíveis para o trabalho docente: os livros didáticos e o planejamento de ensino. Em suas considerações finais, a dissertação estabelece relação entre as proposições neoliberais para as políticas educacionais e o cotidiano do professor.

Palavras chave: Ensino de Sociologia; diretrizes curriculares; trabalho docente.

ABSTRACT

This dissertation is initially about school curriculum models in Brazil throughout the twentieth and twenty-first centuries, while making a correlation with the presence or absence of Sociology in the school environment. Then, it presents an analysis of the teaching of the discipline oriented by curriculum guidelines, published after the beginning of the debate about its compulsory character at national level. Discusses the political-pedagogical foundations of these official documents and conducts a survey of the teaching contents of Social Sciences proposed. The work makes a backward reflection on the Sociology curriculum in high school, doing a review on the pedagogy of skills based on the assumptions of the historical-critical pedagogy. Finally, two essential tools for teachers' work are analyzed: the textbooks and education planning. In its closing remarks, the dissertation establishes a link between neoliberal propositions for educational policies and the teacher daily routine.

Keywords: Sociology teaching, curriculum guidelines, teacher work.

LISTA DE SIGLAS

ABECS – Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais
ENESEB – Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EEB – Escola de Educação Básica
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
LASTRO – Laboratório de Sociologia do Trabalho
LEFIS – Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMC – Educação Moral e Cívica
OCN's – Orientações Curriculares Nacionais
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
PCN's – Propostas Curriculares Nacionais
PCN+ - Propostas Curriculares Nacionais (orientações complementares)
PIBID – Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
SED/SC – Secretaria de Educação de Santa Catarina
SEED/PR – Secretaria de Educação do Paraná
SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia
UEL – Universidade de Londrina
UFAM – Universidade Federal de Manaus
UFG – Universidade Federal de Goiás
UnB – Universidade de Brasília
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade de Santa Catarina

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estados que sistematizaram os conteúdos a serem lecionados.....	23
Tabela 2: Eixos temáticos com temas e subtemas presentes nos PCN+ (2002).....	53
Tabela 3: Coleção Explorando o Ensino – Sociologia (MEC, 2010).....	57
Tabela 4: Ano de publicação das diretrizes curriculares pelos estados.....	65
Tabela 5: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (AC).....	68
Tabela 6: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (TO).....	70
Tabela 7: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (CE).....	74
Tabela 8: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (AL).....	76
Tabela 9: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (DF).....	80
Tabela 10: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (MT).....	83
Tabela 11: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (GO).....	85
Tabela 12: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (ES).....	89
Tabela 13: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (MG).....	92
Tabela 14: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (RJ).....	95
Tabela 15: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (SP).....	97
Tabela 16: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (PR).....	103
Tabela 17: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (RS).....	108
Tabela 18: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (SC).....	111
Tabela 19: Conteúdos fundamentais das ciências sociais	113

Tabela 20:	Unidades e objetivos gerais.....	129
Tabela 21:	Tópicos e objetivos específicos para a unidade “Mundo do Trabalho”.....	130
Tabela 22:	Tópicos e objetivos específicos para a unidade “Cultura”.....	131
Tabela 23:	Tópicos e objetivos específicos para a unidade “Ideologia e Indústria Cultural”.....	131
Tabela 24:	Tópicos e objetivos específicos para a unidade “Globalização e Neoliberalismo.....	132
Tabela 25:	Tópicos e objetivos específicos para a unidade “Movimentos Sociais”.....	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
1. A historicidade do currículo escolar e sua intersecção com a sociologia.....	33
1.1. Currículos oficiais e ensino de Sociologia.....	33
1.2. A presença da sociologia no currículo de habilidades e competências.....	46
2. Diretrizes curriculares estaduais para a disciplina de sociologia.....	65
2.1. Região Norte: Acre e Tocantins.....	66
2.2. Região Nordeste: Ceará e Alagoas.....	72
2.3. Região Centro-oeste: Distrito Federal, Mato Grosso e Goiás.....	78
2.4. Região Sudeste: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.....	87
2.5. Região Sul: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.....	99
2.6. Por um currículo nacional unificado: projeto embrionário.....	112
3. Ferramentas para o trabalho docente.....	115
3.1. Os livros didáticos aprovados pelo PNLD (2012).....	115
3.2. O planejamento de ensino à luz da pedagogia histórico-crítica....	120
4. Considerações finais.....	135
5. Referências bibliográficas.....	139

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade do ensino de sociologia na escola média brasileira, em escala nacional, data de 2008. Alguns estados da federação já vinham oferecendo a disciplina desde a década de 1980, após a ditadura militar, o que se intensificou com a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

O documento nacional mais recente, que norteia seu ensino, são as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias (OCN's, 2006). Ele sugere caminhos metodológicos que o educador de sociologia deve percorrer para alcançar os objetivos propostos por seu plano de ensino. O documento sugere a abordagem sociológica em sala de aula a partir de temas, teorias ou conceitos, que seriam trabalhados articuladamente, mas não aponta quais conteúdos devem ser lecionados especificamente.

Fica a cargo dos estados da federação pensar suas próprias diretrizes curriculares e propostas pedagógicas. Catorze dos estados brasileiros contam atualmente com diretrizes curriculares. Pode-se dizer que o Sul e o Sudeste estão contemplados, todos seus estados já refletiram sobre o que ensinar. No Centro-Oeste, o estado de Mato Grosso do Sul ainda não elaborou suas diretrizes. Nas regiões Nordeste e Norte apenas quatro estados elaboraram propostas neste sentido, são eles: Alagoas e Ceará, Acre e Tocantins.

Tabela 1: Estados que sistematizaram os conteúdos a serem lecionados

Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte
RS SC PR	SP MG RJ ES	GO MT DF	AL CE	AC TO

A fim de pensar o currículo de sociologia, é interessante salientar que este se inscreve em um processo maior de organização curricular pautado atualmente, em grande medida, na chamada “pedagogia das competências”. Este modelo curricular organiza os saberes escolares de modo a contribuir com o *modus operandi* contemporâneo:

Ropé e Tanguy (1997) também demonstram o quanto essa noção de competências está ligada a uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa o empobrecimento dos conteúdos, simplificações, modificações essenciais da ciência. (Ropé e Tanguy apud Silva, 2007, p. 415)

A ideia desta pesquisa é salientar em que medida as diretrizes curriculares para o ensino de sociologia vão de encontro à pedagogia das competências ditadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998), em que medida elas se aproximam de concepções críticas, contrapondo os modelos de currículo ditos neoliberais ou por outro lado se aproximam apenas da ciência de referência e não se referem a teorias educacionais.

Comparo as distintas propostas curriculares concernentes ao Ensino de Sociologia e desenvolvo a reflexão a partir dos documentos oficiais publicados até o ano de 2012. Reflito acerca do significado do ensino da sociologia na educação básica, neste momento histórico, tratando também dos livros didáticos aprovados pelo PNLD e de como o professor pode elaborar seu planejamento de ensino.

Estes documentos oficiais são expressão da história de um movimento em torno da luta pela reintrodução da disciplina nos currículos escolares, mas ao mesmo tempo, expressam o contexto político e as ideias pedagógicas difundidas pelos órgãos oficiais. Evangelista (2009) propõe um método para a análise de documentos e aponta que apesar dos mesmos fazerem parte de processos que envolvem uma gama diferente de sujeitos, eles podem ser construídos, pensados e elaborados se apropriando de concepções as quais não foram debatidas anteriormente:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a

“realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (Evangelista, 2009, p. 9)

Neste sentido é interessante elucidar como a luta pelo retorno da sociologia no ensino médio foi, de certa forma, apropriada pelo discurso dominante e traduzida em currículos oficiais, os quais algumas vezes são elaborados sem a participação dos educadores da área. A sociologia é uma disciplina que pode contribuir com a formação política dos educandos (Fernandes, 1976), possibilita o desenvolvimento da *imaginação sociológica* (Mills, 1972) e a *autoconsciência científica da realidade social* (Ianni, 1997). Após longos anos de luta pela sua reintrodução no currículo do ensino médio, ela passa a figurar em um contexto que impede o desenvolvimento de algumas de suas potencialidades educativas.

Algumas questões dão pano de fundo para o debate: qual é o contexto político-econômico em que esta disciplina passa a figurar na grade curricular? Como o currículo da disciplina vem sendo organizado? Como a sociologia é traduzida nas propostas de conteúdo programático? Como a sociologia pode contribuir para a formação humana conveniente ao neoliberalismo e como, por meio dela, podemos pensar a superação destes padrões? Qual é o lugar da disciplina de sociologia no atual contexto brasileiro? Cabe lembrar que a presença da sociologia no ensino médio ainda não se consolidou plenamente e sua presença é questionada por setores políticos¹. A sociedade atravessa inúmeras alterações econômicas, culturais e sociais que perpassam o processo educacional em âmbito escolar e superior.

¹ Corre no Congresso Nacional projeto de lei do deputado federal Izalci (PSDB) solicitando a retirada das disciplinas de Sociologia e Filosofia do ensino médio (PL 6003/13). O deputado se justifica afirmando que suas implementações como disciplinas obrigatórias tem sido difíceis, com pouca carga horária e que elas podem ser lecionadas no interior das demais disciplinas da área de ciências humanas. Link para o PL: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=585581> (acesso em 14/01/2014).

Essa pesquisa está vinculada à linha “Mundos do Trabalho e Novas Tecnologias”, a qual em Santa Catarina está à frente da discussão sobre o Ensino de Sociologia dentro do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ainda nesta mesma universidade, no Centro de Ciências da Educação (CED), nas linhas de pesquisa “Trabalho e Educação” e “Ensino e Formação de Educadores” também estão sendo desenvolvidas pesquisas sobre este mesmo objeto. Pesquisadores de ambas as áreas se aglutinam no LEFIS (Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia), parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina - SED/SC e UFSC. Trata-se de um laboratório que oferece cursos e oficinas para a formação continuada de educadores de sociologia e filosofia, fazendo uma espécie de ponte entre os dois órgãos institucionais. O LEFIS está situado no interior de uma escola da rede público-estadual de ensino (EEB José Simão Hess) e na universidade conta com a parceria do LASTRO (Laboratório de Sociologia do Trabalho).

A metodologia consistiu inicialmente em coletar os documentos oficiais dos catorze estados brasileiros para assim analisá-los individualmente. Foi adotada a perspectiva crítica de trabalho de pesquisa com documentos, conforme Evangelista:

Trabalho com a ideia de que tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais. (Evangelista, 2009, p. 01-02).

No primeiro capítulo, abordo a problemática em que o objeto se inscreve traçando um paralelo entre os currículos oficiais brasileiros e o ensino de sociologia, a partir das distintas reformas educacionais no século XX e XXI. No segundo capítulo, descrevo cada proposta de conteúdo programático, analiso sua fundamentação político-pedagógica e divido os conteúdos a serem trabalhados pelos professores de sociologia nas três áreas das ciências sociais: sociologia, antropologia e ciência política.

A ideia é visualizar os conceitos e temas tratados por cada estado em particular, a fim de que estes dados possam contribuir para pensar uma proposta de conteúdos unificada. Comento brevemente se estas

diretrizes curriculares se vinculam a pedagogia das competências, se realizam uma crítica a este processo ou se elas se fundamentam apenas na ciência de referência. Também busco realizar um elo entre universidade e escola, pensando uma possível relação entre o interesse acadêmico por este objeto de estudo e a construção das diretrizes curriculares nos estados. Ao final do segundo capítulo, sugiro um projeto embrionário de currículo nacional e aponto alguns conteúdos fundamentais das três áreas das ciências sociais.

No terceiro capítulo, discuto duas ferramentas imprescindíveis para o trabalho docente: os livros didáticos aprovados pelo PNLD e o planejamento de ensino à luz da pedagogia histórico-crítica. Para Florestan Fernandes (1989) “*o educador precisa reeducar-se e transformar-se, para deixar de ver suas tarefas e as funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes*” (Fernandes, 1989, p. 17). Neste sentido, o último capítulo é um exercício de reflexão que parte da minha experiência como educadora de sociologia e acadêmica que estuda este mesmo objeto. A tentativa é de unir estes dois domínios do conhecimento para que o professor possa ter subsídios para repensar o seu trabalho com a disciplina.

O estudo desenvolvido contribui no acúmulo de dados e reflexões sobre o contexto que envolve o ensino de sociologia no Brasil, numa “*área de estudos em vias de consolidação e que ainda busca construir no plano teórico seu próprio objeto de estudo*” (Handfas, 2011, p.387). Assim, pretende-se uma maior aproximação entre o universo escolar e o universo acadêmico, interligando saberes e reflexões difundidas nestes dois campos, pensando a sociologia do ensino de sociologia. Parte-se do pressuposto de que, quanto mais articulados estejam estes universos do conhecimento maior será a qualidade do ensino oferecido, bem como possibilitará um maior aprofundamento de questões referentes ao campo escolar. Handfas (2011) afirma que as pesquisas referentes à temática estão sendo desenvolvidas, em sua grande maioria, nos programas de pós-graduação em educação e aponta a necessidade de se pensar sociologicamente o ensino de sociologia²:

² Quase todas as publicações, envolvendo artigos, dissertações e teses desenvolvidas no país constam no site do Laboratório Florestan Fernandes (LABES/UFRJ), no endereço: <http://www.labes.fe.ufrj.br/index.html> (acesso em 03/01/2014).

O caminho trilhado até aqui ainda não foi suficiente para forjar essa temática como um objeto de estudo das ciências sociais, o que implica necessariamente a definição da problemática em torno da qual possamos tratar os referenciais teóricos e metodológicos das pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica. (Handfas, 2011, p. 397)

Traçando um plano histórico, pode-se dizer que apenas na década de 1980 foi possível a organização de professores e pesquisadores em torno do ensino das ciências sociais na educação básica, no contexto das lutas sociais pela democratização do país. Neste período, a primeira proposta de conteúdo programático para a disciplina de Sociologia foi formulada em São Paulo, em 1986, sob o governo de Franco Montoro (PMDB). Foi a primeira iniciativa no estado nacional e contou com a colaboração dos educadores da rede de ensino. Ao mesmo tempo, profissionais, associações estaduais de sociólogos e a Federação Nacional dos Sociólogos lutavam pela implementação da disciplina na grade curricular, até que após muitos percalços, em 2008 a disciplina se torna obrigatória em nível nacional³.

Todavia, a presença disciplinar obrigatória da disciplina de Sociologia por si só não soluciona desafios pedagógicos, políticos e epistemológicos a serem enfrentados no campo da educação escolar brasileira. Segundo Jinkings (2007):

Nos dias de hoje, os desafios relativos ao ensino de Sociologia nas escolas, estão fortemente enredados a questões sociais mais amplas, que acompanham as transformações contemporâneas do capitalismo e atingem com gravidade a educação brasileira e seu sistema público de ensino. Nas suas particularidades, advindas das especificidades do trabalho pedagógico com as ciências sociais, a atividade docente com a disciplina de Sociologia no ensino de nível médio no país é também intensamente afetada pelos problemas estruturais de uma sociedade desigual,

³ Em trabalho anterior aponto os entraves que ocorreram entre a primeira tentativa de inserção da sociologia na grade curricular no governo de Fernando Henrique Cardoso até sua efetiva obrigatoriedade em 2008 (Caridá, 2009).

na qual ainda se reivindica a universalização da educação básica. (Jinkings, 2007, p. 115)

Esses desafios vieram sendo discutidos no processo de luta pela inserção curricular da Sociologia nas escolas e se intensificaram após a LDB de 1996. Como discussão em eventos de nível nacional sua chama se reacendeu em 2005, no XII Congresso Brasileiro de Sociologia (Belo Horizonte, MG) no grupo de trabalho intitulado “Ensino de Sociologia”. O debate teve seqüência no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia em 2007 (Recife, PE), em 2009 no Rio de Janeiro, e em 2011 no XV Congresso situado na cidade de Curitiba (PR) e em 2013 no XVI Congresso em Salvador (BA). Estes eventos são organizados pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

Em 2009, na cidade do Rio de Janeiro aconteceu o I ENESEB (I Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica – evento que antecedeu o congresso da SBS), tendo sua continuidade em 2011 no Paraná (II ENESEB), e mais recentemente, em 2013, em Fortaleza, estado do Ceará (III ENESEB). Nota-se que as discussões acerca da temática vêm se aprofundando a cada evento. Ainda na primeira edição a obrigatoriedade da disciplina era recente e as discussões se focaram mais nos conteúdos e metodologias próprios para o ensino da disciplina. O segundo evento teve maiores proporções e contou com um número maior de participantes. O foco da discussão já era outro, no sentido de que havia maiores apontamento sobre temas de pesquisa a serem desenvolvidos e mais professores relatando seus trabalhos com os alunos de PIBID⁴. O terceiro evento foi marcado pela transição de grupos de discussão por grupos de trabalho, o que trouxe um caráter mais científico à este objeto de estudo. Houve uma mesa redonda intitulada “A formação de professores de Sociologia: uma perspectiva comparada entre Brasil e Argentina” o que demonstra que as discussões não se restringem mais apenas ao âmbito nacional, mas avançam para a América Latina como um todo.

Outra iniciativa que reúne os professores e pesquisadores da área é a ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais) fundada em 2012, na cidade do Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II. Seu estatuto foi aprovado em 2013 no 1º Congresso da ABECS, na cidade de Aracaju (Sergipe). Abarca os professores e pesquisadores da educação básica e das universidades. A ideia que originou a associação foi de

⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado pela Portaria Normativa Capes n. 122, de 16 de setembro de 2009.

aproximar universidade e escola, constituindo órgãos regionais a serem discutidas nos estados. Trata-se de uma associação com fins acadêmicos e profissionais que defende a presença não apenas da sociologia na escola, mas das três ciências sociais: sociologia, antropologia e ciência política. Este grupo demonstra a necessidade de pensar o currículo a partir de um enfoque interdisciplinar da área, não fracionando e fragmentando este universo de conhecimento.

Esses eventos aglutinam as discussões e os professores e pesquisadores em nível nacional. O objeto de pesquisa sobre o qual me debrucei foi apresentado inicialmente no II ENESEB (Curitiba, 2011), pelo professor Mario Bispo dos Santos, e desenvolvido posteriormente no artigo “Diretrizes estaduais para o ensino de sociologia: em busca do mapa comum” (Santos, 2012). A partir deste debate busquei aprofundar a temática e suprir algumas lacunas evidenciadas com relação à fundamentação pedagógica dos documentos oficiais e a alguns critérios analíticos referentes aos conteúdos das ciências sociais. A dissertação pretende contribuir no debate em nível nacional e na criação de políticas públicas mais condizentes com os saberes científicos da área, bem como com as discussões que vem sendo realizadas pelos setores acadêmicos nos diferentes estados brasileiros.

Ileizi Silva (2002) acredita que o desenvolvimento do pensamento sociológico no Brasil depende da obrigatoriedade do ensino da disciplina de sociologia nas escolas brasileiras de nível médio, pois uma vez que existe a difusão deste conhecimento é mais fácil que a sociedade o legitime:

Acredita-se que a consolidação do pensamento sociológico no Brasil deveria estar associada também à sua difusão nos ambientes de formação de nível escolar básico. Ou seja, a inserção da sociologia, enquanto disciplina importante na hierarquia das disciplinas escolares deveria ser um problema fundamental nas reflexões sobre o desenvolvimento desta ciência no país. É a partir da difusão dos conhecimentos nas escolas, que se pode permitir que a sociedade valorize as diferentes ciências (Chervel, 1988). Assim, refletir a reinstitucionalização da Sociologia nos Currículos das Escolas Secundárias, articula-se ao esforço de reflexão sobre o desenvolvimento do pensamento sociológico no Brasil (Silva *et. al*, 2002, p.2).

A necessidade de aproximar universo acadêmico e universo escolar está posta. Tem-se a ideia que estas duas áreas do conhecimento devem estar relacionadas para que o pensamento sociológico se desenvolva no Brasil. Takagi *et al* (2007) defendem que se no âmbito acadêmico as discussões referentes ao ensino de sociologia não são valorizadas é mais fácil que a disciplina não se legitime como conhecimento escolar necessário:

A nossa hipótese é que ausência, intermitência, falta de material, falta de debate são produto de um atraso na sua consolidação no universo escolar, pois a escola não se pronuncia quanto à seleção dos conteúdos mais pertinentes – aqueles que são passíveis de ser ensinados -, porque o conjunto de professores está diluído pelas condições de trabalho, atrasando a construção de debates nessa área de conhecimento, dado que não constituem uma “comunidade”. Assim, tal ensino ainda está ligado à produção acadêmica – relevância do conhecimento científico – na reprodução dos saberes cientificamente consagrados, pois faz-se uso dos mesmos métodos de explicação dos fenômenos sociais na universidade e no ensino médio (Takagi *et al*, 2007; p. 99-100)

À guisa de conclusão, afirmo que o currículo de sociologia no ensino médio deve ser compreendido em um sentido totalizante, envolvendo todas as relações objetivas e subjetivas em que seu ensino se inscreve, levando em consideração desde os pressupostos de organização curriculares oficiais, até a organização do trabalho pedagógico empreendida pelo professor no contato diário com os estudantes. Trata-se então de repensar o trabalho docente a partir da crítica ao processo educacional geral e o espaço da sociologia neste contexto.

1. A historicidade do currículo escolar e sua intersecção com a sociologia

Neste primeiro capítulo, abordo a inter-relação entre os currículos oficiais propostos pelas distintas reformas educacionais ao longo do século XX e XXI e sua relação com o ensino da Sociologia. Para tanto discuto as propostas curriculares oficiais, a presença ou não da disciplina nestes contextos e quais são os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a obrigatoriedade da disciplina em distintos períodos históricos. Sinteticamente, pode-se dizer que a disciplina esteve presente em apenas três modelos de currículo, são eles: tradicional, escolanovista e *neoescolanovista*⁵ (pedagogia das competências).

A princípio, nota-se que a conquista pelo espaço da Sociologia no ensino médio se dá no momento histórico em que a pedagogia das competências se afirma como proposta político-pedagógica dominante, a qual impede que a disciplina desenvolva suas potencialidades educativas. O fato de se constituir como um saber escolar necessário ao desenvolvimento da cidadania, faz-nos questionar o conceito, visto seu atrelamento a concepções neoliberais de educação e sociedade. O lugar da disciplina no currículo tem a ver com as ideias pedagógicas predominantes no período e com o contexto político do país. A presença da disciplina no ambiente escolar, apesar de seu caráter crítico e questionador, se dá atrelada as políticas educacionais dominantes, as quais modelam as práticas educativas deturpando possíveis veias emancipatórias. Em seguida, busco aclarar estas intersecções e discutir o que significa o currículo pautado na pedagogia das competências quando tratamos do ensino de Sociologia.

1.1. Currículos oficiais e ensino de Sociologia

Primeiramente, é interessante salientar que me baseio na Sociologia do Currículo para desenvolver a análise. Os currículos oficiais definem os fundamentos básicos da educação, em que o educador irá se inspirar para o planejamento de suas atividades docentes, até as abordagens das ciências de referência e as

⁵ Termo empregado por Saviani (2011) ao se referir as teorias educacionais que fundamentam a Reforma do Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a fundamentação político-pedagógica das diretrizes curriculares.

possibilidades de intersecção com as demais áreas do conhecimento. Em última instância, cada educador faz seu planejamento de ensino a partir de sua bagagem teórico-prática após passar por um processo formativo, absorvendo ou criticando os fundamentos pedagógicos oficiais.

Michel Apple (2006), em sua obra *Ideologia e Currículo*, menciona que as escolas são permeadas por um conjunto de instituições políticas, econômicas e culturais, que contribuem para a reprodução das relações de classe. São “instituições que incorporam tradições coletivas e intenções humanas que, por sua vez, são os produtos de ideologias sociais e econômicas identificáveis” (Apple, 2006, p. 84). Afirma que a instituição escola faz uso de mecanismos de distribuição cultural na sociedade, e que, para compreendermos melhor este aspecto, devemos analisar a relação entre ideologia e conhecimento escolar:

Quero defender aqui a ideia de que o *problema* do conhecimento educacional, do que se ensina nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade. Não é meramente um problema analítico (o que devemos construir como conhecimento?), nem simplesmente um problema técnico (como organizar e guardar o conhecimento de forma que as crianças possam ter acesso a ele e “dominá-lo”?), nem, finalmente, um problema puramente psicológico (como fazer com que os alunos aprendam x?). Em vez disso, o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação de que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento *legítimo* (seja este conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”). É, mais do que isso, uma forma de investigação orientada criticamente, no sentido que escolhe concentrar-se em como esse conhecimento, de acordo com sua distribuição nas escolas, pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo e vocacional que fortaleça ou reforce os arranjos institucionais existentes (e em geral problemáticos) na sociedade. (Apple, 2006, p. 83)

Apple (2006) aponta a relação entre cultura e controle no que se refere à promoção da desigualdade social, uma vez que as instituições

escolares estão organizadas para distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento:

Uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa de sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita. (Apple, 2006, p. 101)

Os currículos oficiais são pautados em determinadas teorias pedagógicas difundidas pelo discurso dominante e por sua ideologia, que propõem os conteúdos a serem ensinados pelos educadores moldando os interesses científico-pedagógicos aos novos padrões do mundo do trabalho globalizado. Estes currículos muitas vezes são pensados em conjunto com os educadores, outras são impostos de cima para baixo, empobrecendo o debate acerca da prática escolar, trazendo prejuízos ao ensino como um todo e ao trabalho do educador em particular:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. (...) O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (Sacristán, 2000, p. 17)

Irei situar historicamente os modelos de currículo implementados pelas distintas reformas educacionais ao longo do século XX, enquadrando a presença ou não da disciplina de sociologia nas escolas

secundárias, para posteriormente, trazer a discussão mais recente acerca de sua obrigatoriedade em nível nacional e o que isto representa dentro do modelo de currículo proposto pela pedagogia oficial.

A presença da sociologia neste momento é algo singular, visto que é a primeira vez na história do currículo brasileiro que a disciplina passa a figurar na grade curricular das escolas de ensino médio de forma massiva. É inédita a proximidade desta ciência dos jovens e adultos que cursam as escolas públicas e particulares do país.

É interessante salientar que a disciplina de sociologia no contexto brasileiro aparece inicialmente nas escolas secundárias e em seguida nos cursos de nível superior. Santos (2002) divide a história do Ensino de Sociologia em três períodos, são eles:

- 1891-1941: institucionalização da disciplina no ensino secundário;
- 1942-1981: ausência da sociologia como disciplina obrigatória;
- 1982-2001: reinserção gradativa nos currículos oficiais⁶.

A fim de situar as propostas de currículo que vigoraram no século XX e, mais atualmente no século XXI, trago as considerações de Saviani (1997; 2007; 2011) no que se refere às teorias educacionais discutidas amplamente na academia e que se concretizaram ou não na prática escolar através de suas propostas pedagógicas. Mostro a relação entre as ideias pedagógicas que fundamentaram a elaboração dos currículos oficiais e a presença ou não da sociologia nestes contextos.

Primeiramente é necessário citar alguns pressupostos da teoria tradicional, para em seguida refletirmos sobre o contexto em que a sociologia é inserida nos cursos secundários durante a primeira república. Naquele momento o pensamento positivista estava em voga e havia a necessidade de afirmação de um novo governo e da identidade nacional. Tinha-se a burguesia como classe em ascensão no Brasil e as ideias iluministas eram traduzidas para o campo escolar. A leitura, a escrita, o cálculo e a educação jesuítica eram extremamente importantes

⁶ Santos (2002) no segundo capítulo de sua dissertação: “*A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*”, discute as reformas educacionais ao longo do século XX e o papel da sociologia nos distintos períodos históricos. Neste trabalho, trago algumas de suas contribuições e considero que a pesquisa acerca da temática já foi longamente abordada pelo autor. Aqui o foco está em refletir sobre o papel da sociologia dentro do contexto da reforma mais recente, a que culminou na elaboração da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

para a dominação e domesticação do povo brasileiro. Assim, se defendia a transmissão do conhecimento com foco na figura do professor como aquele que detém a posse do saber acumulado pela humanidade.

Inicialmente a disciplina esteve presente no currículo das escolas Normais e em alguns cursos de Direito. Trata-se de um período onde a teoria pedagógica ainda se voltava exclusivamente aos interesses das elites das classes dominantes (Saviani, 2011). Em seguida, no período em que o escolanovismo vigorou ela permanece no currículo só enquanto havia um equilíbrio entre as duas concepções pedagógicas – tradicional e nova), e em seguida é excluída, ficando ausente por quarenta anos. Somente na década de 1980 é que seu retorno é discutido e sindicatos de sociólogos e professores lutam pela volta da sociologia nas grades curriculares.

A primeira proposta para a inserção da disciplina no ensino secundário data de 1891, com a Reforma Benjamin Constant. Naquele período o Brasil estava se consolidando como República e se tinha o ideal positivista como foco dos debates intelectuais. Acreditava-se que através da ciência os valores religiosos do Império poderiam ser superados, o que contribuiria para uma mudança de pensamento. Abaixo segue trecho da proposta do programa de Sociologia e Moral:

Os alunos estudariam os princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana. Por isso, o nome da disciplina era Sociologia e Moral com os seguintes conteúdos: elementos de economia política (produção de riquezas, trabalho, consumo, capital, impostos e orçamento) e noções de direito pátrio, (organização política, administrativa, judicial e econômica do Brasil, direito civil e direito comercial). Tais conteúdos seriam ainda trabalhados no ensino primário, porém, somente como noções básicas. (Santos, 2002, p. 29-30)

Em 1901 houve a Reforma Epitácio Pessoa e a sociologia foi retirada do projeto, antes mesmo de ser lecionada nas escolas. É apenas em 1925, com a Reforma Rocha Vaz que o debate é retomado. Neste momento a sociologia passa a ser ministrada no Colégio Pedro II e aos alunos dos cursos normais de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco. A pedagogia predominante no período era a tradicional, onde o professor é o sujeito do processo e os alunos deviam apenas “aprender”,

espécie de antídoto à ignorância (Saviani, 1997). Em 1931 há a Reforma Francisco Campos, retomando as preocupações das reformas anteriores com relação à identidade do ensino secundário:

A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares. Assim, ela se consolida na educação secundária, não como um componente da formação básica dos jovens (ciclo fundamental), mas, como uma das disciplinas responsáveis pela preparação de futuros advogados, médicos, engenheiros, arquitetos (cursos complementares) e professores (curso normal). (Santos, 2002, p.32)

A proposta tradicional segue como política educacional dominante até meados da década de 1920 e na década seguinte é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, assinado por Fernando de Azevedo e outros intelectuais. Saviani (1997) demarca que existe uma relação intrínseca entre educação e política e combate a ideia de que a educação é um fenômeno técnico-pedagógico, aponta a educação como um ato político. O autor menciona que o escolanovismo rebaixou o nível de ensino das camadas populares e aprimorou a qualidade do ensino destinado as elites. Para ilustrar o exposto trago um trecho da dissertação de Santos (2002) que aponta a relação entre os pioneiros do escolanovismo com os órgãos oficiais:

Cabe ressaltar que nesse período, alguns dos intelectuais citados assumiram funções e cargos nas estruturas governamentais estaduais, municipais e federal, onde, tiveram oportunidade de implementar reformas educacionais com base no ideário renovador. Em 1925, Delgado de Carvalho coordenou a reforma do Colégio Pedro II, em função da qual, a Sociologia é ofertada pela primeira vez, no Brasil, aos alunos do ensino secundário. (Santos, 2002, p. 35)

A proposta pedagógica dos escolanovistas faz uma crítica à centralidade do conhecimento e do professor. Newton Duarte (2010) aponta que a pedagogia do “aprender a aprender” sugere quatro posições valorativas. A primeira defende que é melhor aprender sozinho, pois o professor impede que o aluno desenvolva suas habilidades individuais,

portanto, nega a transmissão de conhecimento. Em segundo lugar, aponta que para esta pedagogia o método é mais importante que o conhecimento acumulado pela sociedade, pois deve-se adquirir competências para buscar o conhecimento por si mesmo, sendo o processo mais importante que o produto, desvalorizando o conhecimento produzido. Em terceiro lugar, critica a supervalorização da vida, pois, toda atividade pedagógica deve ser desenvolvida a partir da prática cotidiana através de necessidades e interesses espontâneos. Por fim, menciona que, neste sentido, pretende-se formar indivíduos com alta capacidade adaptativa às exigências da sociedade e não indivíduos emancipados politicamente. Portanto, trata-se de uma pedagogia vinculada à ideologia de manutenção da sociedade capitalista.

Santos (2002) aponta que os escolanovistas estavam preocupados com os problemas sociais brasileiros e, no entanto, valorizavam a presença da disciplina de forma pragmática, ou seja, visando fins específicos. Neste momento o positivismo funcionalista ainda estava em alta e o intuito era o de formar cidadãos aptos a resolverem os problemas do país:

Tratava-se, portanto de um projeto de constituição de uma nova elite dirigente. Projeto no qual, a Sociologia teria um papel fundamental. Por isso, a presença dessa disciplina nos cursos complementares e no curso normal, pois, esses cursos constituíam uma etapa obrigatória para aqueles que almejavam ser advogados, arquitetos, engenheiros, médicos e professores. (Santos, 2002, p. 37)

Ainda me remetendo a Santos (2002) o autor aponta que apesar da sociologia ter entrado no currículo com o advento da Escola Nova, ela não concretizou a função pragmática esperada. Permaneceu como disciplina ministrada de forma tradicional, não se aproximando dos pressupostos defendidos pelos escolanovistas. Era ensinada de forma fragmentada, através de aulas expositivas centradas na figura do mestre-escola, isto é, nem sempre o discurso oficial se afirma no contexto das instituições escolares.

Neste momento, as ciências sociais ainda não haviam se legitimado no país. Com relação ao seu ensino havia um distanciamento muito grande dos métodos e técnicas de pesquisa próprios das ciências sociais (Meucci, 2000). A sociologia entra como disciplina científica na Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933, e nas Universidades de

São Paulo e do Rio de Janeiro, em 1934. Naquele momento o pensamento social brasileiro estava voltado aos debates de caráter republicano e liberal e tinha o intuito de problematizar, através da teoria positivista, as questões de manutenção da ordem social:

O incentivo ao ensino de ciências sociais no país, naquele contexto, respondia a interesses e preocupações práticas da intelectualidade liberal, com vistas à retomada da hegemonia política perdida após as revoluções de 1930 e 1932. (...) Desse modo, as ciências sociais ficavam reduzidas a uma espécie de “engenharia social”, cuja finalidade seria a contenção dos conflitos sociais. (Jinkings, 2007, p. 119)

Guelfi (2011) aponta que há um descompasso entre a constituição da sociologia como ciência e como disciplina escolar. Sua presença no currículo das escolas de nível médio se dá até 1941, quando ela é retirada do currículo pela Reforma Capanema durante o Estado Novo. Ou seja, tem-se menos de uma década de intersecção para um possível diálogo entre universidade, legisladores e escolas. Em 1942, a sociologia se ausenta do currículo e seu retorno começa a se dar em 1982, quarenta anos mais tarde.

Em 1954, no I Congresso Brasileiro de Sociologia o debate acerca da inserção da disciplina no ensino secundário toma fôlego e Florestan Fernandes demarca a importância de se estudar esta ciência não mais para legitimar a ordem social dominante, mas sim para questioná-la. Fernandes (1976) neste momento está preocupado com dois pontos-chaves. Ele discute qual é a posição que o ensino secundário ocupa naquele momento histórico dentro do sistema educacional brasileiro, e, portanto, qual é a ‘função’ do ensino das ciências sociais nestas escolas. Para o autor o ensino da sociologia na escola secundária seria a maneira mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e sua difusão teria importância para o desenvolvimento da própria ciência sociológica.

Florestan Fernandes foi um sociólogo preocupado com as questões de sua época e defendia a escola pública e o ensino da sociologia. Para o autor era necessário pensar o ensino de sociologia dentro da estrutura educacional brasileira, ou seja, não se deve cair na utopia de se pensar as potencialidades educativas da disciplina descoladas da situação real onde ele se insere. Valorizava a relação entre teoria e prática e afirmava que seu olhar sociológico começou a se

desenvolver aos seis anos de idade quando sua racionalidade começou a aflorar e então ele passou a perceber o meio social em que estava inserido. Assim, Florestan acreditava que os jovens deveriam ter contato com a discussão sociológica, para que então pudessem refletir sobre seus contextos e lutar por melhores condições de vida e sociedade.

Florestan Fernandes esteve envolvido no contexto da elaboração das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que orientaram o ensino desde a década de sessenta até o momento presente. A primeira LDB data de 1961, quando o autor escreve a obra “Educação e Sociedade no Brasil” (1966), período em que o educador realiza a defesa da escola pública e da universalização de seu acesso. Mais contemporaneamente Florestan Fernandes participou ativamente na construção do capítulo sobre a educação na Constituição Brasileira de 1988 e contribuiu com a elaboração da atual LDB (1996).

Na década de 1960, em meio às lutas e efervescências sociais, fez sua defesa da escola pública e construiu uma teoria que deu base para problematizar o processo educacional. Florestan Fernandes (1966) entende a educação a partir da perspectiva materialista dialética, pois é impossível compreendê-la a partir de uma base “neutra” desarticulada dos processos sociais que permeiam os interesses dos governos vigentes na época. Assim, todo processo educativo tem um cunho formativo e esta premissa está presente nas políticas educacionais e nas intenções que permeiam estes processos:

Para funcionar e expandir-se normalmente, a ordem social democrática requer a universalização de conhecimentos e de comportamentos que assegurem a atuação responsável do homem em assuntos de interesse coletivo, bem como a formação de personalidades ajustadas ao estilo democrático de vida, em particular no que concerne à consciência e à forma de lealdade a interesses, valores e objetivos sociais de processos políticos, administrativos ou político-administrativos. A ciência e a tecnologia científica revolucionaram, por sua vez, as bases materiais e morais da existência humana. Elevaram, simultaneamente, o padrão de conforto e o nível de aspiração do homem, fixando alvos completamente novos para o processo educacional. (Fernandes, 1966, p. 101)

A partir destas considerações, Florestan levanta três planos específicos de percepção e de explicação dos temas educacionais. O primeiro estaria vinculado ao conhecimento do senso comum, o segundo ao conhecimento propriamente pedagógico da situação educacional brasileira, e, por fim, ao conhecimento das conexões, estruturas e funções extrapedagógicas dos processos que ocorrem no seio das instituições educacionais ou do sistema de ensino da sociedade brasileira (Fernandes, 1966). No que se refere a esta pesquisa propriamente dita, nos ateremos a este último aspecto.

Na obra de Florestan Fernandes podemos perceber a influência dos padrões burgueses dando base aos pressupostos educativos da época. O autor assinala que os valores educacionais são ocultados pela ideologia dominante, onde o imaginário da classe burguesa tenta se legitimar impondo padrões de conformação com o estado atual das coisas:

O que se busca, em primeiro lugar, é o conformismo diante do *status quo*, que nos leva a converter nossas escolas em instrumentos de alienação do homem, perante si mesmo, o meio em que vive e a época de que faz parte. [...] Os países subdesenvolvidos, em processo de assimilação dos modelos de organização das instituições econômicas, políticas e sociais dos países adiantados do mesmo círculo civilizatório, estão imersos em profundos processos de revolução social. Não só as atitudes conformistas prejudicam os ajustamentos dos homens às exigências da situação, como diminuem ou anulam sua capacidade de criticar objetivamente a estrutura, o funcionamento e o rendimento das instituições. [...] As nossas escolas continuam a ignorar os grandes ideais e os alvos básicos da educação popular numa sociedade democrática. Elas cuidam de instilar nos espíritos atitudes conformistas ou de indiferença pela realidade ambiente, destreza no manejo de técnicas letradas e veneração por um intelectualismo vazio, que convinham ao equilíbrio e à estabilidade da sociedade tradicionalista brasileira do passado. (Fernandes, 1966, p. 352-353)

Em 1964 se dá o Golpe Militar e em 1971, sob o governo do Presidente Médici a reforma educacional divide o ensino em 1º. e 2º. Graus. Esta reforma visava responder às necessidades do “milagre econômico”, momento de entrada dos capitais estrangeiros no país. O intuito neste momento era o de formar uma força de trabalho barata para responder a estas necessidades. Aqui a pedagogia tecnicista toma força e o modelo curricular se centra na organização racional dos meios pela garantia da máxima eficiência. O lema então é “aprender a fazer” e os cursos secundários se transformam em cursos profissionalizantes. Neste momento a disciplina de sociologia é transformada em Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e a disciplina de Filosofia em Educação Moral e Cívica (EMC). Florestan Fernandes (1989) aponta que este período impulsionou rápidas transferências de poder para educadores e técnicos, facilitou a extrema elitização organizacional e administrativa, justificou o controle e a espionagem e converteu os números em máscaras e mitos.

Com a dissolução do regime militar foi possível iniciar uma readequação da estrutura educacional brasileira. Em 1982 é revogada a obrigatoriedade dos cursos profissionalizantes e a discussão para o retorno da sociologia e da filosofia se reacende. Em 1988, com o advento da constituição, tem-se o início das reformas curriculares. Este período também é marcado pela disputa entre distintas correntes pedagógicas, de um lado as teorias marcadas pela influência do Consenso de Washington, marcando a presença da ideologia neoliberal e sua influência nos países em desenvolvimento, atravessando o plano educacional, e, de outro, as teorias críticas defendendo que a história não se encerra no capitalismo e que é necessário pensar propostas de superação deste modelo de sociedade.

Ainda na década de 1980 um grupo de professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), vinculados ao laboratório de História da Educação no Brasil (HISTEDBR), liderado pelo professor Dermeval Saviani, começam a pensar uma pedagogia que contrapõem os interesses das classes dominantes a partir dos interesses dos trabalhadores, valorizando o conhecimento produzido pela humanidade. Neste momento tem-se o germe do que posteriormente convencionou-se chamar de *pedagogia histórico-crítica*, uma pedagogia contra-hegemônica que sugere uma reorientação da prática educativa.

Também neste mesmo período Florestan Fernandes publica alguns artigos em jornais de grande circulação no país, os quais posteriormente são compilados no livro “*O Desafio Educacional*”

(1989). Nesta obra Florestan faz alguns paralelos entre o escolanovismo e o que ele chama de “Nova República”, conceito pensado a fim de opor a ideia de “redemocratização” muito em voga na época pela classe política. Para o autor:

O caleidoscópio educacional de 1989 reflete mais as exigências do século XXI que as esperanças irrealizadas de 1930-1960 ou as inquietações que sacudiram as escolas, os movimentos docentes, as frustrações estudantis, que eclodiram de 1976 à elaboração da constituição de 1989. (Fernandes, 1989, p. 9)

Florestan naquele momento estava preocupado em pensar a revolução educacional. Afirma que a escola nova afastou-se da realidade histórica e dos problemas do país, sendo utópica, pois pensou em meios para atingir fins educacionais ideais. Para ele o papel da educação era promover a descolonização, a revolução nacional e uma verdadeira *revolução democrática* (grifo meu). Defendia que esta mudança deveria ocorrer dentro da escola. A revolução democrática seria um processo global de transformação da sociedade pela distribuição igualitária das oportunidades educacionais. A descolonização seria a auto-emancipação cultural da escola, do sistema de ensino e da nação, enquanto a revolução nacional seria a liberação dos oprimidos através da expansão da capacidade criativa. O papel da escola neste contexto seria:

Tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógica a revolução social que está se desencadeando, a qual põe o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre – em síntese, os oprimidos – como o sujeito principal do processo educativo (Fernandes, 1989, p. 17).

Refletindo sobre a construção da nova LDB, Florestan Fernandes menciona que o sistema educacional e de pesquisa deve ser a chave de interação de uma história mundial revolucionária, caso contrário ela visará ritmos ambíguos da educação para as elites, nos fazendo vassalos permanentes dos Estados Unidos, negando a soberania do Brasil como nação. Para ele a finalidade da educação deve ser a desobjetificação do ser humano e a autonomização da escola e da democracia igualitária e libertária em todas as formas de querer e de saber, buscando o entendimento recíproco, a solidariedade e a comunhão de valores ideais.

Na década de 1990 o país abre suas fronteiras e as políticas econômicas fundamentadas no neoliberalismo passam a fazer parte dos novos programas sociais, educacionais, trabalhistas, de saúde, emprego e etc. A política econômica defendida por Margareth Thatcher, no fim dos anos 1970, chega aos países da América Latina cujo período ditatorial haviam se encerrado, dando lugar a um sistema de diminuição do Estado nas esferas de cunho social. Os pressupostos da acumulação flexível precarizam o trabalho e diluem os avanços na legislação trabalhista conquistados nos anos anteriores ao período militar. Trata-se de uma política mundial que dita as regras para os países em desenvolvimento em todos os âmbitos e esferas da vida pública e privada.

Neste sentido, a educação passa a operar com um novo significado, com uma nova teoria pedagógica que sustenta os pressupostos da reestruturação produtiva, pautada em uma concepção ideológica que inverte o real e aliena o trabalhador não apenas do produto final de seu trabalho, mas de suas relações pessoais, familiares, de consumo, de trabalho, transcendendo a alienação do processo produtivo e a estendendo para todas as esferas e instituições sociais, como por exemplo, a escola:

A escola progressivamente aproximou-se do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e de avaliá-los (...). A noção de competência contribui para modelar uma realidade social enquanto pretende justificá-la. (Ropé e Tanguy, 1997, p. 18-19)

A pedagogia tecnicista dá lugar a pedagogia das competências, conceito extraído de concepções empresariais, as quais substituem o conceito de qualificação profissional pelo de competências, visto ser este de caráter mais abrangente, pois tem foco não apenas no que o trabalhador sabe executar em uma função, mas em como ele é visto como um profissional independente de ocupar um cargo em uma empresa ou não, ou seja, individualizando o sujeito.

Para Fleury e Fleury (2001) as competências agregam valor social e econômico para os indivíduos e para as empresas no que se refere a: “*saber agir, saber mobilizar, saber transferir, saber aprender, saber se engajar, ter visão estratégica e assumir responsabilidades*”

(Fleury e Fleury, 2001, p. 188). Neste sentido, a escola tem o papel de formar os estudantes para que através das áreas de conhecimento eles possam adquirir estas qualidades tão valorizadas pelas grandes corporações.

No que se refere a pedagogia das competências como discurso oficial adotado pelas políticas educacionais no Brasil, pode-se dizer que o conceito foi inicialmente pensado por Philippe Perrenoud, sociólogo suíço, que na década de 1990, sintetizou o conceito corporativo a fim de facilitar os pressupostos pedagógicos vigentes na época. Para Perrenoud (1999) é papel da escola formar cidadãos aptos a entrada no mercado de trabalho e que estejam capacitados para operar determinadas funções dentro do modelo de acumulação flexível. Para tanto, é necessário que o próprio professor seja formado com base nestes critérios, para que ele possa ensinar os estudantes partindo da mesma concepção pedagógica, ou seja, trata-se de dizer que a pedagogia das competências deve estar presente em todos os âmbitos da formação profissional, seja ela superior, médio ou fundamental. O autor afirma que o professor deve estar apto ao *savoir faire* de sua profissão além de ter o conhecimento teórico necessário para ministrar suas aulas. Afirma que o conhecimento científico transmitido aos jovens não tem sentido se não for operacionalizado, se não for utilitário, e que conhecimento e competência são complementares. Fazendo a crítica ao modo como foi pensado o conceito de competência Ropé e Tanguy (1997) apontam que é necessário:

Problematizar a noção de competências como noção construída pela prática social e pela prática científica e de elucidar as mudanças que ela designa, a fim de evidenciar a natureza dos processos que engendram tais mudanças e dizer se estamos diante de novas configurações ou se as configurações anteriores se apresentam sob novas roupagens. (Ibidem, p. 19)

1.2. A presença da sociologia no currículo de habilidades e competências

Retomando a presença da sociologia no currículo, entre as décadas de 1980 e 1990 alguns estados como São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Santa Catarina e Rio Grande do Sul impulsionam o debate acerca da presença da sociologia como

componente curricular obrigatório em nível nacional. A primeira proposta de conteúdos programáticos foi formulada em São Paulo ainda na década de 1980. Em 1991 tem-se a primeira tentativa de obrigatoriedade da disciplina no estado do Rio de Janeiro e em Santa Catarina e, em 1994, no Espírito Santo (Silva, 2007).

Octavio Ianni proferiu uma palestra em 1985, ressaltando a importância da sociologia na escola e descreveu alguns caminhos básicos para os professores das ciências sociais em geral e, mas especificamente para os docentes em sociologia. Traçou como fundamento de uma metodologia do ensino da disciplina a discussão de que o real está sempre em movimento e que justamente este movimento é o que deve ser apreendido pelo professor e debatido com os alunos. Afirmou que através da análise do movimento e da transformação é possível descortinar o senso comum e desmistificar o que se afirma como natural e imutável em certo momento histórico (Ianni, 2011).

Ainda nesta mesma conferência, Ianni sugere alguns temas que devem ser trabalhados com os estudantes do nível médio para que assim eles possam se aproximar do que convencionei chamar de sociologia crítica e entender um pouco mais sobre a formação da sociedade brasileira, são eles: “Trabalho livre – trabalho escravo”, “Cidade-campo”, “Urbanização”, “Industrialização”, “Classes sociais”, “Raças e etnias”, “Movimentos sociais”, “Partidos” e “Sociedade civil/ sociedade e formas de Estado”. Em trabalho posterior, Ianni discorre sobre o papel da sociologia, como formulação e como ensino, nesta sociedade em constante transformação econômica, cultural, social e ideológica:

A sociologia é uma disciplina da modernidade. Expressa um momento excepcional do desencantamento do mundo. Permite refletir sobre a trama das relações sociais, os contrapontos existência e consciência, as metamorfoses ideologia e utopia, as continuidades e descontinuidades presente e passado, as tensões ser e devir, de tal modo que o que se mostra opaco, intrincado e infinito pode revelar-se inteligível, suscetível de compreensão e explicação. Ainda que a realidade social não deixe de se apresentar como opaca, intrincada e infinita, mesmo assim o conceito, a categoria, a construção típico-ideal, a lei de causação, a conexão de sentido, a lei de tendência e outras possibilidades

da taquigrafia científica podem desvendar algo do ser e devir. (Ianni, 1997, p. 25)

Assim, Ianni (1997) problematiza a sociologia em si para pensar suas potencialidades e considera que esta ciência tem uma “vocação de autocrítica”, o que contribui para que seus objetos de pesquisa estejam em constante transformação. O sociólogo afirma que houve muitas mutações do objeto sociológico nesta passagem de século e, deste modo, diante das metamorfoses desta ciência, a teoria se vê desafiada a reelaborar seus fundamentos básicos de análise da realidade social:

Há metamorfoses do objeto da sociologia que desafiam as categorias de tempo e espaço, micro e macro, holismo e individualismo, sincronia e diacronia, continuidade e descontinuidade, ruptura e transformação. Quando a sociedade configura-se simultaneamente como local, nacional, regional e mundial, envolvendo grupos, classes e movimentos sociais, da mesma forma que relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, nesse contexto algumas categorias básicas da reflexão sociológica abalam-se, parecem declinar, ou emergem desafiando a imaginação. (Ianni, 1997, p. 14)

Ou seja, no que se refere a esta pesquisa propriamente dita, isto implica em analisar o currículo de sociologia no ensino médio como parte integrante do contexto neoliberal globalizado, pensando a formação humana no contexto educacional brasileiro neste século:

Sob o emblema do globalismo, a sociologia reflete sobre relações, processos e estruturas de dominação e apropriação que se desenvolvem em âmbito mundial, além das sociedades nacionais e dos indivíduos, em geral subsumindo-os. A sociedade global é a realidade social nova, com tessitura e dinâmica próprias, envolvendo configurações e movimentos ainda pouco conhecidos. Trata-se de uma totalidade em movimento, aberta e abrangente, cujas leis de tendência ainda estão por ser conhecidas. Envolve conceitos, categorias ou leis originais, desconhecidas ou apenas intuídas por enquanto. Não se trata de conceitos, categorias e leis que

apenas reproduzem o que já se sabe sobre a sociedade nacional e o indivíduo. Trata-se de algo diverso, novo, inclusive pode abrir novos horizontes para a interpretação do que já se sabe sobre a sociedade nacional e o indivíduo. Uma totalidade mais ampla e complexa, em devir, subsumindo outras totalidades já conhecidas, tais como a sociedade nacional e o indivíduo, em múltiplas configurações. (Ianni, 1997, p. 18)

Nesse contexto sociopolítico a disciplina de sociologia passa a figurar como componente transversal na matriz curricular. Em 1996 é instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), marcando a entrada da pedagogia das competências no plano educacional brasileiro. Esta lei em seu artigo 36 propunha que ao final do ensino médio os alunos deveriam ter os conhecimentos de filosofia e sociologia, necessários ao exercício da cidadania. O texto deu margem a diferentes interpretações relativas ao lugar das disciplinas no sistema escolar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), constava que os saberes das duas áreas de conhecimento poderiam estar presentes em outras disciplinas ou temas transversais, em vários estados resoluções firmaram as disciplinas como obrigatórias nos currículos. A presença disciplinar da Sociologia (e também da Filosofia) se fortalece com a lei federal nº 11.684, de 2 junho de 2008. Esta lei altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como obrigatórias nos currículos das três séries do ensino médio.

Ainda em 1998, Santa Catarina reformula sua proposta programática para o ensino de sociologia, pensada inicialmente em 1991, seguindo seus ensinamentos em duas das três séries do ensino médio, e, nos cursos de magistério. No Paraná também sua presença se efetiva desde 1997 e, no Distrito Federal, nas três séries desde o ano 2000. Em 1997 ela passa a figurar no vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2003 na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e em 2007 na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) traz a discussão não apenas se remetendo a sociologia. Também trabalha os conhecimentos de antropologia e ciência política, o que já mostra um grande avanço para o debate que neste sentido se mostra bastante atual, apesar de ainda naquele momento o foco da discussão se centrar na disciplina como temas transversais.

A discussão parte da relação entre indivíduo e sociedade. Em um primeiro momento se refere a ação individual a partir dos três paradigmas clássicos: 1) como processos sociais; 2) como manutenção da ordem; e, 3) como mudança social. Aponta que o *trabalho* deve ser pensado para além da concepção marxista e que a *cultura* deve ser pensada em relação ao trabalho, mas seu foco deve ir além, como conceito antropológico. Traz a discussão sobre ideologia e meios de comunicação de massa, política, Estado, movimento sociais, dentre outros conceitos relevantes das ciências sociais.

O documento merece inúmeras críticas, não apenas com relação a não obrigatoriedade da disciplina, mas também com relação ao tratamento das teorias das ciências sociais propriamente ditas. Ao focar na relação indivíduo/sociedade nota-se que a proposta é de cunho estritamente weberiano, visto que a ação individual é um conceito da sociologia compreensiva e os autores o tentam fragmentá-lo, como se pudessem alcançar os demais paradigmas clássicos:

De modo geral, pode-se afirmar que a matriz epistemológica weberiana vem predominando na construção dos currículos de Sociologia no Brasil. Os PCN (BRASIL, 1998) deixam explícita esta filiação teórica em várias passagens. Primeiramente, ao defender o conceito de relação social como “unidade elementar” da disciplina, apresentam os conceitos de “rede de relações sociais” e “interação social” com referência explícita à sociologia weberiana. Propõem, ainda, que se siga o modelo de estratificação social de Weber, baseando-se em sua abordagem dos conceitos de castas, estamentos e classes sociais. Por último, ao tratar do Estado, define-o como uma instância que “racionaliza a distribuição do poder legítimo dentro de uma nação”, o que deixa novamente explícita sua filiação teórica weberiana. Esta opção fica clara não só por este repertório conceitual que o documento utiliza, mas também pela simplificação do pensamento de Marx e Durkheim, e pelo papel secundário atribuído a estes autores ao longo do texto. Por exemplo, ao tratar a categoria trabalho, indica a necessidade de abordá-la “para além do modelo marxista”. Ressaltando a importância de não se naturalizar as relações sociais, o documento

explicita que “nem em Durkheim encontramos essa aceitação” (*grifos nossos*). No primeiro caso, Marx é tratado como um autor a ser superado. No segundo, Durkheim é visto como um autor de menor porte, quase ingênuo. (Souza, 2013, p. 124)

Com relação ao conceito de trabalho entendo que este é impossível de ser analisado distante da ótica marxista clássica, pois é o fundamento ontológico desta teoria. É notável também a proximidade do documento com o discurso oficial burguês. O mesmo institui, pela primeira vez, as competências e habilidades e serem desenvolvidos pela disciplina e não se aproxima do debate entre os educadores que fazem parte do cotidiano escolar⁷. Portanto, esta disciplina, apesar de não vigorar na grade curricular das escolas brasileiras, deve desenvolver nos estudantes as capacidades de:

Representação e comunicação

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Investigação e compreensão

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing”

⁷ Coan (2006) em sua dissertação “A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho” traz uma profunda análise acerca dos documentos PCN e PCN+. O autor traz a crítica com relação ao tratamento dos conteúdos marxistas e dissecar os documentos pontuando os contextos em que foram elaborados, suas contradições e aproximações com o discurso neoliberal. Sua dissertação foi defendida antes da promulgação da lei de obrigatoriedade da sociologia nas escolas então sua análise se restringe ao momento de debate em torno da legitimidade e legalidade da disciplina no campo escolar.

enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.

- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos. (PCNs, 1998, p.43)

Em 2002 foram publicados os PCN+, com o intuito de atualizar o documento anterior. O mesmo disserta sobre as competências e habilidades mencionadas nos PCNs, mencionando que estes dialogam com os três conceitos centrais das ciências sociais: *trabalho, cultura e cidadania*. O documento não rechaça a teoria marxista como o anterior e demarca que a disciplina de sociologia deverá tratar também dos conhecimentos referentes as áreas da Economia, Direito e Psicologia, o que se mostra inviável nesta proposta que entende a sociologia como tema transversal. Quer dizer que a sociologia mesmo sem estar presente como disciplina deve atender também a demanda destas outras áreas do conhecimento.

Nota-se que o documento elaborado pelo MEC desconhece as potencialidades da disciplina, bem como sua abrangência como conhecimento científico. Também menciona que os conceitos das ciências sociais devem estar articulados com as demais áreas trabalhadas no ensino médio, como: língua portuguesa, educação física, matemática, biologia, história e filosofia, caindo em contradição com a própria proposta. Afirma que estes conceitos contribuem para a superação das desigualdades e dos preconceitos presentes na sociedade brasileira. No entendimento dos formuladores dos PCN+ esta seria a menção com relação ao exercício da cidadania proposto pela LDB (1996), uma

concepção de cidadania cercada de padrões burgueses e paliativos com relação a mudança da ordem social.

Menciona a necessidade de trabalhar a pesquisa social a partir do cotidiano dos estudantes. Para tanto, define alguns eixos temáticos a serem trabalhados a partir dos três conceitos básicos. Nota-se na tabela abaixo, que o documento não preconiza algumas teorias das ciências sociais em detrimento de outras. Trabalha a partir de temas, não traz os autores clássicos na íntegra apesar de estarem subentendidos nos eixos temáticos. Nota-se na tabela abaixo, que os conteúdos sociológicos não são abordados a partir de um viés crítico com relação ao mundo do trabalho. Não foca a questão no debate acerca do modo como a sociedade capitalista está organizada com seus conflitos e contradições. Não trata da transformação e revolução social, mas sim de mudanças sociais através da participação cidadã e democrática. Não questiona em momento algum o regime democrático da forma como ele está organizado politicamente e economicamente. Traz as questões que envolvem a sociedade capitalista a partir de um olhar de enquadramento neste processo e não de questionamento de suas bases materiais. Aponta alguns conceitos da teoria crítica como *ideologia* e *alienação*, mas não problematiza a questão da desnaturalização da concepção de sociedade presente no senso comum no que se refere ao questionamento das práticas cotidianas inseridas num processo maior de globalização neoliberal. Trata-se de um documento que norteia alguns conteúdos e temas interessantes para serem abordados em sala de aula, mas que deixa a desejar no que se refere ao seu caráter político-pedagógico e aos fundamentos mais amplos que envolvem as ciências sociais como um todo.

Tabela 2: Eixos temáticos com temas e subtemas presentes nos PCN+ (2002)

Indivíduo e sociedade	Cultura e sociedade	Trabalho e sociedade	Política e sociedade
<p>As Ciências Sociais e o cotidiano</p> <p>As relações indivíduo-sociedade</p>	<p>Culturas e sociedade</p> <p>Cultura e ideologia</p>	<p>A organização do trabalho</p> <p>Os modos de produção ao longo da história</p>	<p>Política e relações de poder</p> <p>As relações de poder no cotidiano</p>

Sociedades, comunidades e grupos.	Valores culturais brasileiros	O trabalho no Brasil	A importância das ações políticas
Sociologia como ciência da sociedade Conhecimento científico versus senso comum Ciência e educação	Culturas erudita e popular e indústria cultural As relações entre cultura erudita e cultura popular A indústria cultural no Brasil	O trabalho e as desigualdades sociais As formas de desigualdades As desigualdades sociais no Brasil	Política e Estado As diferentes formas do Estado O Estado brasileiro e os regimes políticos
As instituições sociais e o processo de socialização Família, escola, Igreja, Justiça Socialização e outros processos sociais	Cultura e contracultura Relações entre educação e cultura Os movimentos de contracultura	O trabalho e o lazer O trabalho nas sociedades utópicas Trabalho, ócio e lazer na sociedade pós-industrial	Política e movimentos sociais Mudanças sociais, reforma e revolução Movimentos sociais no Brasil
Mudança social e cidadania As estruturas políticas Democracia participativa	Consumo, alienação e cidadania Relações entre consumo e alienação Conscientização e cidadania	Trabalho e mobilidade social Mercado de trabalho, emprego e desemprego Profissionalização e ascensão social	Política e cidadania Legitimidade do poder e democracia Formas de participação e direitos do cidadão

Posteriormente a este debate foram elaboradas as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs, 2006), agora por professores

universitários vinculados a discussão acadêmica sobre o tema. Amaury Moraes, professor da USP, Nelson Tomazi, professor aposentado da UEL e Elisabeth da Fonseca Guimarães, professora da UFU foram os autores. Eles criticam o que consideram os documentos anteriores com relação à tomada de alguns conteúdos como sendo fundamentais para o estudo da sociologia no nível médio, sem um debate mais profundo com os educadores da área. A crítica é compreensível, pois, naquele momento a sociologia não entrava como uma disciplina de caráter obrigatório e, dentro desta lógica, ficaria dispendioso o tratamento de tantos temas transversais no interior das demais áreas do conhecimento. Também criticam o fato dos documentos serem impostos de cima para baixo pelo MEC. Porém, no meu entendimento, ao mesmo tempo que os autores dão um passo adiante eles retrocedem ao diluir os conteúdos trazidos, ao invés de ampliar o debate.

As OCN's (2006) não propõem um conteúdo programático definido a ser trabalhado com os estudantes, o documento sugere algumas formas de alcançar os objetivos propostos pela disciplina. Defende que a sociologia é o espaço de realização das ciências sociais no ensino médio e que não há uma discussão consolidada na área, conteúdos consagrados a serem trabalhados no ensino médio. Parte da *desnaturalização* e do *estranhamento* como fundamentos epistemológicos de seu ensino:

Embora as referências a Weber não sejam tão evidentes nas OCN (BRASIL, 2006), é possível constatar a inclinação teórica por este autor neste documento. A princípio, o material defende a diversidade teórica, ao argumentar que os clássicos são complementares e que existem “intersecções” entre eles” (Souza, 2013, p. 125).

Como pressupostos metodológicos, elencam três caminhos a serem percorridos pelos educadores. A ideia é que os mesmos elaborem seus planos de ensino com foco em *temas, conceitos* e/ou *teorias* das ciências sociais. Por exemplo, um caminho seria trabalhar os temas pertinentes (como, *globalização* e *desigualdade social*) para, a partir da realidade dos alunos, trazer os conceitos e as teorias dos autores clássicos e contemporâneos. Outra proposta, seria partir das teorias dos autores Durkheim, Marx, Weber, dentre outros, para enfim alcançar os conceitos, na tentativa de aproximar o teórico da vivência do aluno. Para encerrar, aconselha recorrer também aos conceitos (como por exemplo,

classe social e ideologia) para atingir os outros dois âmbitos, a teoria e a temática atual. Recomenda que os professores optem por um dos recortes, tendo os outros dois como referenciais. Também traz a questão da pesquisa como ferramenta a ser trabalhada pelo educador, o que pode ser questionado, porque atualmente muitos dos licenciados não praticam e não aprendem como fazê-la nos próprios cursos de graduação, como aponta Ana Laudelina Ferreira Gomes (2007), professora da UFRN. Gomes (2007) também aponta que ainda em 2006 não havia uma comunidade de pesquisadores desenvolvendo a temática, o que agora em 2013 já se afirma, pois existem inúmeras pesquisas, debates e eventos em torno da temática. Assim, há a necessidade de discussão acerca do currículo de sociologia pós-obrigatoriedade.

Recentemente, em 2010, o Ministério da Educação (MEC) publicou uma coleção de apoio aos docentes. O volume intitulado “Sociologia: ensino médio” é dividido em duas seções. A primeira abarca o “Contexto histórico e pedagógico do ensino de sociologia na escola média brasileira” e a segunda discute alguns temas considerados básicos para as ciências sociais. A proposta do livro é apoiar o trabalho do professor em sala de aula e contribuir para o seu processo de formação. Para tanto, aproxima o campo do conhecimento específico da sociologia, de uma proposta pedagógica concernente aos estudantes do ensino médio brasileiro, fazendo um esboço de quem são e quais são os desafios enfrentados por estes jovens trabalhadores.

Ainda na introdução, Amaury Cesar Moraes, professor da Faculdade de Educação da USP, menciona que a obrigatoriedade do ensino da disciplina em nível nacional, em 2008, impôs a necessidade de uma discussão mais ampla a respeito da formação dos professores, e, o presente livro vem de encontro a esta demanda. A fim de enriquecer o debate acerca das metodologias referentes ao ensino das ciências sociais, os autores propõem repensar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias – conhecimentos de Sociologia (OCN’s, 2006).

Em um primeiro momento, Amaury Cesar Moraes e Elisabeth da Fonseca Guimarães, discutem o que eles denominam de *princípios epistemológicos* do ensino de sociologia, são eles: o *estranhamento* e a *desnaturalização*, para em seguida, apontar os temas, teorias e conceitos como os *princípios metodológicos* que orientam o ensino da sociologia. Discutem a importância da pesquisa como *princípio transversal* e exercício criativo à *imaginação sociológica*, capaz de desenvolver a capacidade de observação e crítica nos estudantes. Abaixo segue a

tabela com os conteúdos considerados mais relevantes pelos organizadores da obra:

Tabela 3: Coleção Explorando o Ensino – Sociologia (MEC, 2010)

TEMAS BÁSICOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS:
1) A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios
2) Trabalho na sociedade contemporânea
3) A Violência: possibilidades e limites para uma definição
4) Religião: sistema de crenças, feitiçaria e magia
5) Diferença e Desigualdade
6) Sociologia, Tecnologias de Informação e Comunicação
7) Cultura e alteridade
8) Família e parentesco
9) Grupos étnicos e etnicidades
10) Democracia, Cidadania e Justiça
11) Partidos, Eleições e Governo
12) O Brasil no sistema internacional

Silva (2007) nos ajuda a sintetizar os modelos de currículo e a presença ou não da disciplina de sociologia nas escolas secundárias. A autora traz desde a primeira iniciativa da presença da sociologia nas escolas até o currículo atual. Faz a distinção entre o modelo de currículo por competências e científico. Entende que o modelo por competências fundamentou os PCN's e PCN+, tratando as disciplinas de forma regionalizada, localizando-as no interior das ciências humanas e suas tecnologias. Entende que após a obrigatoriedade da disciplina em nível nacional ela teve seu valor reconhecido, diluindo a proposta anterior e valorizando cada disciplina individualmente. Agora a sociologia ganha seu espaço e não deve mais ser trabalhada como temas transversais no interior das outras disciplinas de humanas, como história e geografia.

A autora utiliza os conceitos de Bernstein (1990) para discutir como os saberes das disciplinas alcançam o nível escolar através da contextualização e da recontextualização de seus ensinamentos, ou seja, como uma ciência se torna um saber escolar e qual é o caminho que ela percorre até chegar às salas de aula. O campo da contextualização seria definido pelas Universidades e pelos grandes centros de pesquisa e os outros dois campos da recontextualização seriam definidos primeiramente pelos órgãos governamentais que intermediam o conhecimento educacional (Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação). Posterior a isto está a formação de professores

e a formulação de livros didáticos. A escola seria um campo de tradução dos conhecimentos produzidos no campo da contextualização. Como resultado da contextualização tem-se um discurso pedagógico, que nada mais é do que um conjunto de regras que regulam o discurso especializado das ciências de referência nas escolas. Este dispositivo pedagógico é o que define as identidades pedagógicas das disciplinas.

Todos estes campos se articulam e dialogam através de relações sociais de disputas entre classes sociais, grupos e partidos políticos. Este saber escolar é produzido a partir de conhecimentos científicos acumulados historicamente pelas áreas de conhecimento onde o movimento dialético é constante através da *teoria – prática – teoria*, pois a partir da prática se constrói conhecimento empírico para a produção de novas teorias:

As reformas políticas do Estado, que ocorrem como fruto das disputas ideológicas, das classes sociais, dos projetos que contam com a influência dos intelectuais, das teorias sociais e políticas, levam à uma recomposição do campo acadêmico e do campo científico. Teorias e modelos explicativos da vida, das regras democráticas e da educação são contextualizadas (elaboradas) nas comunidades científicas e recontextualizadas nos órgãos governamentais que simplificam ainda mais as teorias sociais predominantes. Assim, cria-se uma espécie de comunicação pedagógica, com um discurso pedagógico, a partir de um regulador do dispositivo que irá predominar como senso comum nas escolas. É a partir desse dispositivo pedagógico, regulador da comunicação e da ação educativa que os saberes são reorganizados, disseminando nas escolas as novas regiões dos conhecimentos. O ensino de sociologia está inserido nesses processos de formação, elaboração, disseminação do discurso pedagógico e da organização dos saberes. (Silva, 2007, p. 405)

Sintetizando o exposto pode-se dizer que as teorias pedagógicas se tornam senso-comum, são absorvidas pelos trabalhadores em educação e reproduzidas de forma automática (Saviani, 2008). Logo, se a proposta oficial está baseada na pedagogia das competências, os educadores formularão seus planejamentos didático-pedagógicos com

base nesta teoria educacional. Ao contrário, se os professores que tem acesso às teorias crítico-pedagógicas, poderão questionar esta abordagem de cima para baixo e pensar propostas concretas de educação para a classe trabalhadora que estejam desvinculadas dos interesses reais da classe burguesa.

Newton Duarte (2010) afirma que o trabalho do professor nunca é neutro. Estas teorias pedagógicas travam lutas ideológicas que interferem no trabalho docente. Analisa algumas das pedagogias dominantes desde o início do século XX e as denomina pedagogias relativistas. A primeira delas estaria centrada no construtivismo de Piaget, a qual uma vez absorvida pelo discurso oficial, deu base para a construção da teoria escolanovista e neoescolanovista. Além desta, tem-se a teoria do professor reflexivo pautada em Dewey e Schön, onde o conhecimento é construído na prática pelo professor. Outras vertentes contemporâneas que expressam este mesmo viés ideológico como a pedagogia de projetos, a pedagogia multiculturalista e a pedagogia empreendedora. Para o autor, a teoria pedagógica marxista transcende as demais, pois pensa na apropriação pela classe trabalhadora da riqueza intelectual da humanidade e na socialização do conhecimento universal através da socialização dos meios de produção, ao mesmo tempo em que faz uma crítica radical às teorias do universo liberal burguês.

Dentre elas está o debate sobre as pedagogias relativistas, que pensam na resolução dos problemas sociais sem a transformação da sociedade. São idealistas, pois acreditam em mudanças dentro da própria sociedade. Desta forma, podem defender concepções críticas, mas não avançam no caráter concreto de suas propostas. Neste sentido, fazem a negação da perspectiva de totalidade e se focam em acontecimentos casuais e porque não dizer, paliativos. Para o relativismo epistemológico e cultural não existem conhecimentos objetivos e universais, visto a infinidade de culturas existentes. Assim, defende-se a ausência de referências sobre o que ensinar, se tornando um viés utilitário e pragmático, supervalorizando o cotidiano em detrimento do conhecimento científico. Essas ideias pedagógicas entendem o conhecimento escolar como uma ferramenta onde a prática, e não a ciência, determina o que é válido, valorizando o conhecimento tácito e desvalorizando o conhecimento teórico. Assim, os conteúdos tomam posições periféricas e o professor deixa de ser o mediador do conhecimento e passa a ser um organizador de atividades. Para a perspectiva marxista, o conhecimento universal construído pela história da humanidade é uma força material que vai contra a lógica reprodutiva do capital (Duarte, 2010).

As concepções neoliberais de educação permeiam o sistema escolar como um todo e estão presentes em toda a organização do ensino. Influenciam o currículo, o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho docente. Nota-se que atualmente há um forte processo de precarização do trabalho que recai também no cotidiano do professor, o qual necessita lecionar muitas horas para conseguir suprir suas condições materiais de existência. Com relação à proletarianização do professor, Costa *et al* (2009) assinalam que a lógica do mercado invade a organização do trabalho na escola e uma das consequências deste processo é a alienação do trabalhador. Afirmam que o espaço hegemônico em que o professor atua é a escola capitalista, e que esta é o lugar de reprodução das ideologias e da força de trabalho. Deste modo, a educação adentra não só os estudantes como também os docentes, pois introduz o *modus operandi* do mundo do trabalho nas instituições escolares, uma vez que o Estado obriga o professor a exercer seu trabalho em condições precárias, configurando violência no ambiente de trabalho. O professor “*enfrenta na sala de aula as consequências de políticas educacionais que concorrem para a deterioração da escola pública e sua privatização*” (Costa *et al*, 2009, p. 61):

Os antagonismos entre as racionalidades burocrática e pedagógica na gestão da escola reproduzem o antagonismo de classes: a formação imposta dentro de um modelo burocrático pela classe burguesa visa à mera certificação da força de trabalho, garantida pela passagem dos alunos por um sistema, independentemente da qualidade da aprendizagem. (Costa *et al*, 2009, p. 62)

Estendendo um pouco mais a discussão, nota-se que os professores são vistos como funcionários da escola e são culpabilizados pelos problemas nos locais de trabalho:

O professor é um tipo de trabalhador que, ao produzir seu “produto”, o ensino, por meio das atividades de apropriação, elaboração, sistematização e socialização de conhecimentos, imediatamente realiza sua objetivação, com possibilidades de novas apropriações, o que é uma característica humana; e a natureza imaterial desse trabalho torna a análise do processo de alienações tão complexa quanto daquele diretamente ligado à produção de bens materiais. (Costa *et al*, 2009, p. 70)

No que se refere ao relacionamento entre educador e estudantes percebe-se a existência de reflexos equivocados no tocante ao tratamento entre ambos:

Dá-se uma relação professores/alunos distorcida em que os segundos passam a imputar aos professores o tratamento que deveriam dar aos reais representantes da violência do Estado burguês, que os tem oprimido durante toda sua trajetória escolar. E os professores passam a ver os alunos como aqueles que materializam a falta de respeito e o desprestígio da categoria profissional na sociedade, nas manifestações de falta de respeito, e, até mesmo, a violência. [...] Em última análise, trata-se de sujeitos da mesma classe social que, uma vez assujeitados, não se identificam mais como trabalhadores de uma mesma classe social, a proletária. (Costa *et al*, 2009, p. 72-73)

Pode-se dizer que o Estado se esforça para alienar os docentes e os culpabiliza por sua má formação e qualificação profissionais frente aos problemas educacionais advindos do próprio modelo de organização escolar. O governo brasileiro assume as políticas educacionais impostas pelas agências internacionais, invertendo a lógica de reprodução do capital através do discurso e de seus pressupostos ideológicos:

O desejável, porém, seria que os educadores preservassem seu poder de atuação social, discernindo os interesses profundos da educação na ordem democrática dos interesses de determinados círculos ou camadas sociais na manipulação das instituições escolares. Assim, ele concorreria de forma ativa, para a reconstrução social do mundo em que vivemos, favorecendo a expansão e o aperfeiçoamento da democracia nas esferas de sua influência, e concorrendo para dar à escola as funções criadoras que ela deve desempenhar na constituição da ordem social democrática, na formação de personalidades democráticas e no fortalecimento de ideais democráticos de vida. (Florestan, 1966, p. 543)

Mészáros (2005) em “*A educação para além do capital*” debate o papel das reformas educacionais na contemporaneidade, e defende que a educação por si só não é capaz de transformar a sociedade rumo à emancipação social. A discussão vai além das teorias crítico-reprodutivistas, que defendem que a educação tem o papel de reproduzir as desigualdades sociais. O autor não discorda desta análise, mas aponta que a teoria deve refletir sobre alternativas para a superação do modo de produção capitalista. Para o filósofo húngaro a universalização da educação só pode ocorrer com a universalização do trabalho. Desenquadra a educação do papel redentor colocado nos discursos oficiais e a coloca no plano ideológico, apontando que é necessário pensar a relação entre indivíduo e sociedade a partir de:

Questão de internalização da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas neste terreno. (Mészáros, 2005, p. 44)

O papel da educação seria então o de romper com a internalização, pois ela é a herança espiritual e material do sistema do capital que assegura a continuidade desta ordem social. Para Mészáros a educação ocupa lugar central no processo de produção e reprodução da vida social. Seu papel é pensar e elaborar um novo metabolismo reprodutivo social que vá além das fronteiras do capital, tendo em vista a realização de uma ordem social que sustente concretamente a si própria. Para compreender o conceito de educação é necessário compreender o conceito de alienação desenvolvido por Marx e reelaborado por ele. Simplificando o complexo conceito marxista, pode-se dizer que a alienação se dá no processo de produção das mercadorias, onde o produto não pertence ao trabalhador, é estranho a ele. Este processo faz com que os seres humanos não se reconheçam como espécie. Obstaculiza a relação de mediação direta entre o ser humano e a natureza, a qual se dá pelo trabalho. É no trabalho que se desencadeia o processo de humanização do homem. É ele quem garante e assegura a continuidade e complexificação deste processo. É o vir ser da natureza para o homem. Portanto, o trabalho é o elemento mediador entre o homem e a natureza e, se ele é alienado, o homem perde sua capacidade criativa e imaginativa, passando a servir o objeto e não mais a ele próprio.

A partir desta reflexão, Mészáros (2006) entende que a alienação é a “mediação da mediação”. Ou seja, trata-se de uma mediação historicamente específica da automeiação ontologicamente fundamental do homem com a natureza. Para ele a inter-relação original do homem com a natureza é transformada na relação entre *trabalho assalariado* e *capital*. A atividade produtiva como atividade alienada se afasta de sua função apropriada de mediar a relação sujeito-objeto entre homem e natureza. O trabalho é o elemento estruturante de todo o processo de produção e reprodução da humanidade e engendra um processo educativo, processo de reprodução social permeado de alienação. A superação da alienação é uma tarefa inevitavelmente educacional.

Neste sentido, a educação é a única instância mediadora inerentemente positiva da humanidade. Entende a educação em seu sentido amplo e aponta que ela está no centro do processo de transformação socialista e de emancipação da humanidade. Faz uso da máxima paracelsiana “*A aprendizagem é a nossa própria vida*” e menciona que a educação formal, institucionalizada, é parte do sistema de internalização do capital, porém não se deve rechaçá-la, pois deve-se buscar o fundamento não-alienado em seu interior. A educação formal deve ter aspirações emancipadoras quando relacionada a processos de educação mais abrangentes, como a própria vida. Um amplo processo educacional onde haja a tomada de consciência das características históricas de nosso tempo (Mészáros, 2006). Para Marx a teoria se converte em força material quando penetra nas massas.

O modelo de currículo centrado na pedagogia das competências preconiza os interesses dominantes e a pedagogia histórico-crítica é uma pedagogia contra-hegemônica que preconiza os interesses dos dominados. Trata-se de uma reorientação da prática educativa que não parte da escola ideal, mas parte da escola que temos, com suas falhas e contradições (Saviani, 2007). Saviani parte da concepção de que o ato pedagógico é também um ato político e que devemos pensar na pedagogia da prática. Esta está relacionada ao controle do processo, ao aprendizado autogestionário e voltada para a necessidade prática dos sujeitos. A pedagogia histórico-crítica é pautada no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural de Vigotsky. Entende a educação como um processo de mediação e a prática social como ponto de partida e chegada da prática educativa, onde o educador e os estudantes devem se focar na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (Saviani, 2007).

Para travar a luta de classes na escola é necessário socializar os conhecimentos produzidos, por meio do trabalho docente. A escola deve inserir-se no campo de construção da cultura universal humana e não deve ceder à fragmentação da cultura e aos relativismos. Seu papel é contribuir para a superação da fragmentação do ser humano, pela separação da unilateralidade das culturas locais. Deve haver a incorporação das culturas locais para um processo de construção de conhecimentos universais superados pela incorporação das culturas particulares e não pela sua anulação. O foco é construir uma dialética entre o singular e o universal no desenvolvimento das culturas e dos conteúdos escolares (Duarte, 2010).

2. Diretrizes curriculares estaduais para a disciplina de sociologia

A fim de apresentar as diretrizes curriculares publicadas pelos estados da federação organizei as mesmas por regiões e irei inicialmente expor a análise de cada uma em particular, para posteriormente comparar os estados entre si. O capítulo trata dos fundamentos pedagógicos e dos conteúdos sociológicos presentes nestes documentos. Enquadro os mesmos em processos mais amplos de organização curricular, ou seja, se foram construídos com base no currículo de habilidades e competências ou se são um foco de resistência a estas políticas educacionais. Além disso, realizo um levantamento dos conteúdos das ciências sociais, a fim de verificar a presença das três áreas de conhecimento: sociologia, antropologia e ciência política⁸. Darei início à exposição partindo da região Norte, passando pela região Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul. Abaixo trago uma tabela com a data de publicação de cada documento:

Tabela 4: Ano de publicação das diretrizes curriculares pelos estados

Estado	Ano de publicação
Acre	2010
Tocantins	2007
Ceará	2009
Alagoas	2010
Distrito Federal	2008
Mato Grosso	2010
Goiás	2009
Espírito Santo	2009
Minas Gerais	2007
Rio de Janeiro	2012
São Paulo	2012
Paraná	2008

⁸ Em todas as tabelas sobre a distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais, não constam todos os tópicos citados nos documentos. Trata-se de um resumo sintético, pois, ficariam muito extensas e cansativas. Tento trazer não apenas os conteúdos centrais, mas também alguns tópicos mais específicos. Alguns conteúdos por serem interdisciplinares, como “Trabalho e Cultura”, acabam aparecendo em parte na coluna de sociologia e em parte na coluna de antropologia. Enfrentei a dificuldade em discerni-los por áreas de conhecimento a fim de explicitar o espaço das ciências sociais contemplados no ensino médio.

Rio Grande do Sul	2009
Santa Catarina	1998/2011 ⁹

É interessante salientar que cada proposta curricular tem sua organização particular, isto é, existem propostas construídas especificamente para a disciplina, outras formuladas no conjunto com as demais disciplinas de humanidades e outras organizadas no conjunto com todas as disciplinas do ensino fundamental e médio. Algumas contam com uma introdução se referindo aos pressupostos teórico-pedagógicos adotados e outras deixam estas questões subentendidas. Na presente análise foquei apenas nos trechos específicos da disciplina de sociologia, não aprofundando a abordagem sobre os documentos como um todo. Também foco a questão de como estas propostas foram arquitetadas: se com o apoio e discussão dos educadores da área ou se foram gestadas pelas secretarias estaduais de educação¹⁰.

Contextualizo as propostas curriculares fazendo uma correlação entre o envolvimento de acadêmicos com o tema nas universidades públicas e as diretrizes curriculares em cada estado. Nota-se que em alguns estados a discussão no meio universitário contribuiu muito para a construção destas diretrizes. Em outros, podemos perceber que não há envolvimento entre universidade e escola e as propostas curriculares deixam muito a desejar. Já em outros casos, existe um interesse grande da universidade em estudar este objeto de ensino, porém o diálogo com as secretarias estaduais de educação ainda não foi efetivado. Para a realização de tal análise recorro a artigos, livros e participações de professores acadêmicos em eventos, como encontros e congressos.

2.1. Região Norte: Acre e Tocantins

Na região Norte apenas dois estados contam com propostas de conteúdo programático; são eles: Acre e Tocantins. Todos os demais ainda não publicaram seus documentos oficiais. Trata-se de uma região

⁹ Santa Catarina não atualiza sua proposta curricular na íntegra em 2011, apenas aponta alguns conceitos fundamentais para serem trabalhados. A fundamentação teórico-pedagógica permanece a mesma da proposta anterior, de 1998, pois ela não foi revogada.

¹⁰ Esta discussão estará contemplada quando as informações acerca deste aspecto estiverem claras nas diretrizes curriculares ou tenham sido objeto de discussão em artigos científicos ou eventos acadêmicos.

com características bastante específicas, uma vez que abarca quase todo o território da Amazônia Legal presente em solo brasileiro.

Os estudiosos da sociologia neste contexto sediam Encontros da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) da Região Norte a fim de debater as particularidades da Amazônia, como por exemplo: “Amazônia e Desenvolvimento no século XXI”, “Agricultura Familiar na Amazônia”, “Africanidades e Negros na sociedade amazônica”, “Fronteiras nas Amazôniaas”, “Governança e Políticas de Desenvolvimento Territorial na Amazônia”, dentre outros temas pertinentes.

Esses eventos já contam com três edições e em 2010 foi sediado na cidade de Belém, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Contou com um grupo de trabalho voltado para a discussão do “Ensino de Sociologia na educação básica e seus desafios nas escolas amazônicas”. As pesquisas apresentadas pelo grupo se centraram nas discussões referentes ao Ensino de Sociologia na Amazônia urbana, ao trabalho docente neste contexto, à formação de professores na Universidade Federal do Pará, bem como outros trabalhos apresentados por pesquisadores das demais regiões do país¹¹.

Portanto, trata-se de uma região que busca aprofundar o debate acerca da temática, mas que ainda é carente de currículos oficiais norteando o ensino da disciplina. Em 2012, houve o III Encontro da SBS Norte, sediado na cidade de Manaus, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no qual não houve grupo de trabalho sobre o ensino de Sociologia na região, o que me leva a supor que o grupo de professores da UFPA, está mais envolvido com a discussão, apesar do estado ainda não contar com uma proposta de conteúdos oficial.

Abaixo seguem as análises acerca dos documentos publicados pelos estados do Acre e Tocantins. Cabe ressaltar que o estado do Tocantins é coberto predominantemente pela vegetação do cerrado e conta com uma pequena parcela de seu território coberta pelo bioma amazônico, fronteira com o estado do Pará. A partir da análise do documento, nota-se que existe uma preocupação com as questões particulares e específicas deste estado.

A proposta do Acre conta com uma introdução bastante alongada acerca da *função social da escola*, dos jovens que a frequentam, teoriza sobre objetivos, conteúdos, atividades e avaliação. Na outra metade do

¹¹ Os trabalhos apresentados neste contexto podem ser acessados pelo link: <http://www.sbsnorte2010.ufpa.br/site/anais/html/gt14.html> (acesso em 23/01/2014).

documento estão as diretrizes para o Ensino de Sociologia. A coleção faz parte da série “*Cadernos de Orientação Curricular - Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Caderno 1 – Sociologia)*” (2010). Trata-se de um caderno específico para o ensino da sociologia, mas com um foco bastante denso no debate introdutório, geral e de cunho pedagógico, mais do que na disciplina propriamente. O trecho destinado à sociologia é bastante simplificado. O documento não se fundamenta na pedagogia das competências; pauta-se em grande medida na obra de Paulo Freire para defender a importância da presença da disciplina no currículo.

Ao sugerir modos de se trabalhar em sala de aula se torna repetitiva, pois dá os mesmos exemplos de formas de avaliação para os objetivos propostos em cada série e sugere os mesmos caminhos pedagógicos para o trabalho com todos os conteúdos propostos:

Proposição de situações em que o discurso do aluno seja observado em duas etapas: em um primeiro momento, registro das opiniões dos alunos sobre os tópicos apresentados antes da apresentação dos conteúdos; após o trabalho conceitual específico em sala, convite ao aluno a emitir novamente suas opiniões, mas agora baseado no escopo teórico aprendido. Esta mediação pode ser feita através de redações, debates e pesquisas. Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. (Acre, 2010, p. 26-38)

Distribui os conteúdos por ano letivo e não bimestralmente. Aborda as três áreas das ciências sociais, como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 5: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (AC)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
- Sociologia: objeto e aspectos históricos; - Mundo do trabalho e sociedade burguesa;	- Cultura; - Sexualidade;	- Origens do Estado Moderno e configuração dos atuais sistemas representativos;

<ul style="list-style-type: none"> - Ideologia e Alienação; - Globalização; - Desigualdade social, fome, violência e meio ambiente; - Juventude; - Movimentos sociais; - Movimentos sindicais e estudantis; 		<ul style="list-style-type: none"> - Autoritarismo, totalitarismos, sociedade civil e sociedade política; - O Estado e as instituições sociais;
---	--	---

De uma forma geral nota-se, a partir da tabela, que os conteúdos de caráter sociológico se referem à discussão voltada à introdução da disciplina, ao conceito de *trabalho*, e *ideologia* e *alienação* como consequência deste debate. Também discute a questão da *globalização* e seus efeitos perversos como o aumento das *desigualdades sociais* e os problemas sociais acarretados a partir deste processo. Por fim, traz a discussão sobre *juventude* e *movimentos sociais*. Com relação aos conhecimentos antropológicos a proposta aponta apenas o conceito de *cultura* e a discussão sobre *sexualidade*. Já com relação à ciência política o documento aborda o surgimento do *Estado* moderno e os distintos sistemas de governo nas diferentes época históricas, abordando governos totalitários e autoritários. Pode-se dizer que no 1º ano a proposta se foca mais nos conteúdos sociológicos e no 2º e 3º ano nos conteúdos usualmente debatidos pela ciência política. Os conteúdos elencados como antropológicos estão diluídos. O primeiro, *cultura*, no programa para o 1º ano, junto com a abordagem referente ao *trabalho*, e o segundo, *sexualidade*, como tema a ser discutido no final do 3º ano junto com o debate sobre *juventude*.

De uma forma geral a proposta aponta os PCN's como fonte de inspiração e demarca que, em última instância, é o professor o responsável pelo planejamento e organização dos conteúdos. Tem a sociologia crítica como fundamento e demarca que:

Pensar na disciplina de Sociologia no Ensino Médio requer um pensar sociológico e pedagógico que lhe dê sustentação. Nesse sentido, entendemos a Sociologia como uma ciência para a práxis. E, por extensão, tanto o Professor de Sociologia quanto o aluno são “sujeitos da práxis”, pertencem ao mesmo processo, e devem, ambos, buscar a reflexão sobre sua prática para transformar sua realidade. A partir desse pressuposto, podemos definir os conteúdos da disciplina como instrumentos a favor da reflexão desses sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos, a favor do processo de produção de um conhecimento sobre o que vivem concretamente. (Acre, 2010, p. 22)

A proposta do estado do Tocantins está incluída em um documento voltado para todas as áreas. Seu título é “*Proposta Curricular Ensino Médio – versão preliminar*” (2007) e sua publicação é anterior à lei de obrigatoriedade em nível nacional. A sociologia é a última disciplina abordada e sua apresentação se dá com uma epígrafe de Florestan Fernandes e outra de Paulo Freire. Com relação à primeira epígrafe, menciona que o sociólogo brasileiro teve o desabrochar de seu olhar sociológico aos seis anos de idade, valorizando a construção da *imaginação sociológica* proposto por Wright Mills e que tem relação direta com os princípios epistemológicos presentes nas OCN’s: a *desnaturalização* e o *estranhamento*.

Em seguida, traz brevemente a história da sociologia no século XIX e sua introdução no Brasil nos anos 30, remetendo-se à importância de Florestan Fernandes para o desenvolvimento do pensamento sociológico brasileiro. Mostra preocupação com a especificidade da sociologia frente às demais disciplinas e se fundamenta nos documentos nacionais com vigor. Trabalha com eixos temáticos e disserta sobre os conteúdos; não elenca tabelas. Os eixos temáticos do 1º ano estão relacionados às teorias, no 2º ano aos conceitos, e, no 3º ano aos temas, seguindo o proposto pelas OCN’s de forma esquemática. Na tabela é possível verificar a distribuição dos conteúdos:

Tabela 6: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (TO)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento científico e senso comum; - A modernidade e o surgimento da Sociologia; - Karl Marx e a luta de classes: a Sociologia crítica; - Émile Durkheim e os fatos sociais: a Sociologia funcionalista - Max Weber e a ação Social: a Sociologia compreensiva; - A Sociologia no Brasil; - A pesquisa sociológica; - Trabalho, organização societária e desigualdades sociais; - A Sociologia Tocantinense. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convivência humana; - Cultura, raça e gênero; 	<ul style="list-style-type: none"> - Poder, política e Estado; - Cidadania.

No que se refere aos conteúdos das três áreas das ciências sociais, podemos perceber que os conteúdos sociológicos abordados são a distinção entre *ciência* e *senso comum*, o *surgimento da sociologia*, os principais conceitos dos três clássicos das ciências sociais (Marx, Weber e Durkheim). Também aborda a sociologia brasileira, e por último traz novamente a discussão sobre o *trabalho*, desencadeando na discussão

sobre as *desigualdades sociais*. Além disso, traz um tópico acerca da “*Sociologia Tocantinense*” a ser pensada e desenvolvida pelos próprios estudantes do ensino médio. Sugere o aprofundamento de temas vinculados ao cotidiano dos educandos, onde os mesmos podem levantar seus dados, uma vez que eles também elencam a metodologia de pesquisa como conteúdo estruturante.

Com relação aos conhecimentos antropológicos aborda apenas os conceitos de *cultura*, *raça* e *gênero*, trazendo também o debate acerca da convivência humana. A partir da ciência política aborda os conceitos de *poder*, *política*, *Estado* e *cidadania*, os quais podem ser aprofundados, pois são amplamente complexos. Organiza os saberes escolares de forma que no último ano os alunos possam reinterpretar sua realidade e o contexto em que estão inseridos:

Construir argumentações críticas e consistentes a respeito das questões básicas que caracterizam a sociedade tocantinense em suas dimensões política, econômica, cultural e social. Na mesma direção, que sejam capazes de relacionar os debates que ocorrem a nível global e nacional com o universo no qual estão inseridos. (Tocantins, 2007, p. 342)

Como balanço geral da região Norte percebe-se que no estado do Acre a sociologia e ciência política tem caráter central, já no Tocantins tem-se apenas a sociologia como o grande mote da proposta curricular. Os documentos se baseiam na discussão de Paulo Freire e deixam claro que partem de concepções sociológicas críticas para sua formulação. Constantemente se referem à práxis de educadores e educandos quando mencionam os processos de ensino e aprendizagem. Com relação à proposta do Tocantins nota-se que há uma vinculação maior a própria ciência de referência do que a uma concepção pedagógica específica.

2.2. Região Nordeste: Ceará e Alagoas

Na região Nordeste, até o ano de 2012, apenas dois estados haviam publicado suas diretrizes curriculares; são eles: Ceará e Alagoas. São documentos bastante sintéticos, pois não teorizam acerca do ensino de sociologia. O primeiro elenca tabelas com os conteúdos a serem lecionados e o segundo elenca habilidades e competências que os educandos devem atingir ao final do ensino médio.

É de conhecimento dos envolvidos com o Ensino de Sociologia em nível nacional (membros da Comissão de Ensino da SBS, ABECS e demais pesquisadores da área) que nos demais estados do Nordeste do Rio Grande do Norte existem professores da escola pública e das universidades Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que participam e se articulam em torno da questão, apesar de ainda não terem sua proposta curricular oficializada.

Em 2007 foi publicado pela revista *Cronos* um dossiê sobre o *Ensino da Sociologia no Brasil*¹², periódico do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN e, em 2011, outro dossiê foi publicado pela Revista *Inter-Legere*, abrigada pelo Grupo de Pesquisa Cultura, Política e Educação, sob o título “*Educação & Sociedade*”¹³, pelo mesmo programa de pós-graduação. A publicação conta com seis artigos voltados para este objeto de estudo. Ambas as publicações demonstram o interesse acadêmico vinculado a esta problemática de pesquisa. Por outro lado, Sergipe sediou o I Congresso da ABECS em abril de 2013.

Com relação ao estado do Ceará sabe-se, a partir dos debates ocorridos no III ENESEB, realizado no primeiro semestre de 2013 na cidade de Fortaleza que, apesar do estado contar com uma proposta de conteúdos programáticos, ela não foi elaborada em conjunto com os professores da área, isto é, foi imposta pela secretaria estadual de educação. Durante o evento foi amplamente divulgado o fato desta secretaria não haver aberto vagas para educadores de sociologia em edital para contratação de professores efetivos. No decorrer do evento os participantes organizaram um levante para o preenchimento de abaixo-assinado reivindicando a necessidade de contratação destes profissionais e a carência destes nas escolas, devido à obrigatoriedade recente. Assim, configura-se uma contradição, visto que o estado aprova uma proposta de conteúdos, mas permite que os professores de outras áreas do conhecimento lecionem a disciplina a fim de complementar suas cargas horárias.

Também neste mesmo evento foi citado que em Alagoas o processo foi bastante similar, uma vez que os professores não foram

¹² Para acessar a revista consultar o link: <http://www.periodicos.ufrn.br/index.php/cronos/issue/view/149> (acesso em 18/01/2014)

¹³ Para acessar a revista consultar o link: <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/inter-legere.htm> (acesso em 15/02/2014)

convocados para a elaboração do documento. Estes exemplos demarcam que a disciplina de sociologia foi introduzida nas propostas, junto com as demais disciplinas, por ter se tornado obrigatória e não porque houve um debate fecundo entre universidade e escola. Estes fatos explicam a precariedade destes documentos. Em Alagoas existem professores e pesquisadores preocupados com a temática, alguns deles envolvidos com a ABECS, debatendo questões específicas de seu estado e contribuindo com a reflexão em nível nacional. O que remonta a mais uma contradição ou falta de articulação entre as secretarias de educação e as universidades.

Portanto, trata-se de propostas muito defasadas no que se refere às discussões e debates em nível nacional, uma vez que não se vinculam aos processos mais amplos de reflexão coletiva sobre o ensino de Sociologia.

No estado do Ceará a proposta de conteúdos está agregada ao documento “*Coleção Escola Aprendente – Matrizes Curriculares para o Ensino Médio*” (2009). Como dito anteriormente, não teoriza sobre a disciplina de Sociologia. Já em seu início elenca as habilidades e competências que a disciplina deve cumprir ao final de cada série e divide os conteúdos bimestralmente, de forma bastante breve. Não sugere nenhuma atividade, nem formas de avaliação. Abaixo segue tabela explicitando os conhecimentos levantados pelas três áreas das ciências sociais:

Tabela 7: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (CE)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
- Introdução ao Estudo da Sociedade;	- Conceito de cultura, gênero e etnia;	- Conceitos de Poder, Política, cidadania e participação;
- Classes sociais;	- Identidade cultural;	- Estado Moderno: conceitos, tipos e relações entre os poderes.
- Metodologias e Técnicas de observação da realidade social;	- Identidade de gênero e diversidade sexual;	
	- Multiculturalismo e diversidade;	
- Marx, Durkheim e Weber;	- Roberto da Matta.	

<p>- Autores do pensamento social brasileiro: Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque, Darcy Ribeiro, Francisco de Oliveira, José de Sousa Martins;</p> <p>- Desemprego, violência, criminalidade, drogas e sexualidade, preconceito, prostituição, direitos sociais, exclusão social e direito das minorias.</p> <p>- Formas de representações e de processos sociais; conselhos, movimentos sociais, organização social, instituições sociais;</p> <p>- O movimento feminista, negro, indígena e homossexual.</p> <p>- Cidadania: processo de construção individual e coletiva;</p>		
--	--	--

A partir da tabela acima, é possível verificar uma grande proximidade dos conteúdos com o documento do estado do Tocantins. Com relação à sociologia mudam apenas algumas palavras e são acrescentados alguns temas e autores. O debate em torno dos *movimentos sociais* são mais aprofundados, discute as formas de representação associativas, expandindo a gama de atores sociais envolvidos com os

processos de reivindicação de direitos. Aos conteúdos antropológicos são acrescidos os conceitos de *etnia*, *identidade cultural* e de *gênero*, *multiculturalismo* e *diversidade*. Para o 1º e o 2º ano elenca as mesmas habilidades e competências a serem adquiridas, são elas:

Construir elementos de análises que possibilitem a leitura crítica das situações da vida cotidiana. Compreender as diferenças entre os discursos produzidos pelas ciências sociais, acerca da realidade e aqueles elaborados na esfera do senso comum. (Ceará, 2009, p. 149 e 151)

Para o 3º ano elenca estas mesmas habilidades e competências e acrescenta mais duas:

Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de gênero, etnias e segmentos sociais, de modo a preservar o direito à diversidade. Compreender a realidade econômica, social e política da sociedade brasileira. (Ceará, 2009, p. 153)

No estado de Alagoas o documento se intitula “*Referencial Curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas*” (2010). Lista tabelas especificando o que se espera que os alunos aprendam ao final do ensino médio. Faz menção apenas às habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver. Não separa anualmente e nem por bimestre. A partir do levantamento dos tópicos selecionei os conteúdos a que eles se referem, são eles:

Tabela 8: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (AL)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
<ul style="list-style-type: none"> - Poder econômico e desigualdades sociais; - Indústria Cultural e meios de comunicação de massa; - Organização das atividades produtivas e econômicas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura erudita e popular; - Diversidade cultural, étnico racial e de gênero; 	

<ul style="list-style-type: none"> - Mercado de trabalho e o novo perfil do trabalhador. - Processo histórico-social da sociedade brasileira, e do estado de Alagoas. - Cidadania; - Movimentos sociais; 		
--	--	--

A partir do levantamento destes conteúdos nota-se que no estado do Ceará as três áreas das ciências sociais estão presentes na proposta, mas no caso de Alagoas fica claro uma vinculação maior à sociologia. A proposta de Alagoas não discorre sobre os conteúdos, apenas os elenca em forma de tabela, onde faz menção a alguns objetivos a serem desenvolvidos na disciplina de sociologia. Não há nenhum texto fundamentando as sugestões de conteúdos. Trata-se de um documento que aborda toda a educação básica, onde ao final faz menções rápidas sobre cada disciplina. Em apenas uma página cita suas considerações com relação à geografia e à sociologia. E isto se dá em todas as áreas do conhecimento. Não parte da introdução à sociologia, mas sim da discussão sobre cidadania, poder econômico e desigualdades sociais, não proporcionando aos estudantes uma bagagem anterior para o debate. Abaixo segue, na íntegra, o trecho destinado à sociologia presente no documento de Alagoas:

- Reconhecer os canais de participação da cidadania num estado democrático.
- Compreender as formas do poder econômico, suas transformações, estratégias e influências nas desigualdades sociais.
- Ser capaz de investigar, compreender e interagir com os movimentos sociais e suas organizações, reconhecer a utilização das várias linguagens e discursos dos poderes constituídos.
- Identificar e comparar os diferentes elementos da cultura erudita e popular para melhor compreender a estrutura social.

- Respeitar e valorizar as diferenças culturais, étnico-raciais e de gênero nos vários níveis da convivência humana.
- Compreender a partir de uma visão crítica a influência da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, para formação de valores na sociedade moderna.
- Levantar, sistematizar e elaborar dados sobre os campos de trabalho, no estado, no país e no mundo.
- Conhecer e contextualizar a atual organização das atividades produtivas e econômicas em escalas local, regional e nacional.
- Identificar as novas exigências do mercado de trabalho conhecendo o novo perfil do trabalhador.
- Conhecer o processo histórico-social da sociedade brasileira, principalmente no estado de Alagoas.
- Sistematizar a análise crítica sobre o percurso do desenvolvimento social na área da monocultura da cana de açúcar. (Alagoas, 2010, p. 84)

2.3. Região Centro-oeste: Distrito Federal, Mato Grosso e Goiás

A região Centro-Oeste tem uma particularidade com relação às outras duas regiões tratadas anteriormente. A sociologia está presente na grade curricular das escolas desde antes da obrigatoriedade em nível nacional. No Mato Grosso ela está presente desde 1998, no Distrito Federal desde 2000 e em Goiás desde 2005. Como dito na introdução, o estado do Mato Grosso do Sul ainda não foi contemplado neste sentido.

No caso do Distrito Federal nota-se que há uma produção acadêmica expressiva sobre o tema. Dentre os trabalhos desenvolvidos estão as dissertações de mestrado defendidas na Universidade de Brasília (UnB): “...*E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no Ensino Médio*” (Rêses, 2004) e “*A sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*” (Santos, 2002).

Em Goiás ocorrem eventos relacionados à temática promovidos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). O 9º Seminário de Sociologia no Ensino Médio teve como tema “Lutas Docentes e a Qualidade na Educação: Ciências Sociais para Transformação”. Ocorreu

em setembro de 2012, no período de greve dos professores estaduais e este contexto estimulou a organização de um Grupo de Estudos de Sociologia no Ensino Médio (GESEM/UFG).

No Distrito Federal a discussão acerca de um currículo voltado para a disciplina tem início em 1999, quando foi formada uma subcomissão para discutir o tema. Inicialmente a proposta era definir alguns conteúdos voltados apenas para a 3ª série. Em 2000 foi formulada uma nova comissão com o intuito de definir uma proposta voltada para as três séries:

Numa perspectiva ainda muito centrada em conteúdos, os referenciais de Sociologia foram estruturados, tendo como eixos a história daquela disciplina: o contexto histórico do surgimento da Sociologia e demais Ciências Sociais no primeiro ano, as principais teorias sociológicas do século XIX (Funcionalismo e Marxismo) no segundo ano temas contemporâneos (mudanças no mundo do trabalho, novas tecnologias, meios de comunicação) no terceiro ano. Neste ano, os alunos também estudariam o outro autor clássico da Sociologia, Weber, com vistas a entenderem um outro fenômeno contemporâneo: o fortalecimento da burocracia e do Estado. (Rêses, 2004, p. 24)

O documento curricular atual foi publicado em 2008. Intitula-se “*Orientações Curriculares – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Ensino Médio)*”. Está organizado com base no currículo de habilidades e competências e dividido em séries. Trata-se de um documento bastante completo que segue com rigor os PCN’s e as OCN’s. A proposta traz um pouco da história do ensino de sociologia no Brasil e faz uma breve contextualização do século XXI, citando algumas de suas tensões e conflitos. Com relação aos fundamentos sociológicos defende que:

Os objetivos da Sociologia podem chegar à esfera da intervenção, à medida que contribui para politizar as relações escolares, transformando o próprio *locus vivendi* do aluno em objeto de investigação e de atuação coletiva. (...) Considerada como a ciência responsável por estudar o comportamento humano padronizado e compartilhado, a aprendizagem das relações

sociais que a desenham é de suma importância para o desenvolvimento de uma consciência crítica que lhe permitirá galgar maior autonomia intelectual, responsável pela formação cidadã e atuante dos jovens estudantes. (Distrito Federal, 2008, p. 124)

Aponta três eixos estruturadores, são eles: *cidadania, trabalho e cultura*. Elenca muitos conteúdos, e não considera as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, as quais impedem que o plano seja concretizado em sua amplitude. Na 1ª série trata dos conhecimentos mais voltados a sociologia, com exceção do conteúdo referente à “*Identidade e diversidade cultural*”. O mesmo confere para a 2ª série, com exceção do conteúdo “*A dinâmica das instituições políticas brasileiras*”. Na 3ª série vemos os conteúdos da ciência política mais presentes. A partir do quadro abaixo nota-se que a aproximação com os conteúdos antropológicos se dá uma única vez:

Tabela 9: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (DF)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento humano: Mito, filosofia e o papel da ciência; - Homem e natureza; - Introdução ao conhecimento da Sociologia; - Introdução às técnicas de pesquisa nas Ciências Sociais; - O Papel da escola; - As contribuições de Emile Durkheim para a compreensão da organização dos grupos sociais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade e diversidade cultural; 	<ul style="list-style-type: none"> - A dinâmica das instituições políticas brasileiras; - Política, poder, participação, conjuntura; - O homem como um animal político; - Técnicas de análise de conjuntura; - As pesquisas de opinião; - As políticas educacionais no Brasil; - Como o brasileiro escolhe seus representantes?

<ul style="list-style-type: none"> - Individualidade X coletividade; - Sociologia da juventude; - Organização social nos diferentes modos de produção; - Industrialização, urbanização e mudanças nos grupos sociais; - Educação e mobilidade social; - Desenvolvimento capitalista e consequências socioambientais; - Novas tecnologias X exclusão ou inclusão; - Ideologia e Meios de Comunicação de Massa; - Sociologia do Trabalho; - Movimentos sociais; 		<ul style="list-style-type: none"> - Os tipos de dominação propostos por Weber (tradicional, carismática e legal) numa análise de nossas lideranças políticas.
---	--	---

Como dito anteriormente, a proposta curricular aponta inúmeros conceitos e temas a serem trabalhados com os estudantes do ensino médio. Assinala dois tópicos antes de estudar a introdução a sociologia propriamente e traz apenas Durkheim como clássico. Discute o *papel da escola* e da *juventude* e, com relação a Marx, traz os conceitos de *trabalho*, *modo de produção* e *ideologia*, mas não cita o clássico

especificamente. Também discute a questão das novas tecnologias e dos meios de comunicação de massa. Com relação à antropologia, seleciona apenas o debate sobre a *identidade e diversidade cultural*, e com relação à ciência política, discorre mais amplamente trazendo Weber para discutir as formas de *dominação*, além de pensar as *instituições políticas*, o *homem como animal político*, formas de *participação política* e demais temas também tratados nas diretrizes curriculares apresentadas anteriormente.

O documento do Mato Grosso intitula-se “*Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado do Mato Grosso*” (2010). A proposta se mostra bastante crítica com relação às políticas educacionais que permeiam os currículos oficiais. Trata-se de um documento completo que foi pensado em conjunto com educadores e acadêmicos. É de caráter interdisciplinar, pois aborda as ciências humanas como uma área de conhecimento interrelacional, sugerindo ao longo do texto inúmeras aproximações, diálogos e atividades, sempre levando em consideração cada disciplina em particular, não as diluindo em seu caráter interlocutório, como proposto pelos PCN’s.

A fim de dialogar com as demais áreas traz eixos temáticos a serem cumpridos por cada disciplina em particular, são eles: “*Revolução – o que queremos?*”, “*Produção – o que fazemos?*”, “*Fronteira – com quem dialogamos?*”, “*Identidade – quem somos?*”, “*Conhecimento – o que sabemos?*”, “*Ambiente – onde vivemos?*” e “*Cidadania – como participar?*”.

No que se refere à sociologia especificamente, conta com uma ótima introdução abordando seu surgimento como ciência da sociedade que estuda suas relações sociais em diferentes períodos históricos, passando pelos autores clássicos e trazendo também os pensadores sociais e sociólogos brasileiros. Remonta brevemente à história do ensino de sociologia no país e segue os pressupostos epistemológicos de *estranhamento* e *desnaturalização*. Enfatiza que a sociologia pode cumprir diferentes interesses educativos dependendo da época e do modo como ela é pensada, ensinada e organizada sistematicamente:

A sociologia, como uma das ciências que se propõe ao estudo e compreensão das relações sociais, apresenta em determinados contextos históricos, culturais, políticos e econômicos diferentes objetivos e papéis no currículo escolar. Dependendo das concepções dominantes de sociedade, educação e ensino e das influências dos

movimentos sociais em cada contexto, depreendem-se modelos de currículo distintos que foram seguidos ao longo da história. (Mato Grosso, 2010, p. 99)

O documento não elenca os conteúdos de forma fechada, discorre acerca de cada um deles e traz uma tabela acerca dos eixos temáticos propostos para todas as disciplinas, fazendo correlações entre as ciências humanas e dando sugestões de como abordar os conteúdos em sala de aula.

A fim de classificar os conceitos explicitados na proposta, trago a tabela abaixo, para que possamos comparar o documento com os demais estados brasileiros. Como no estado de Tocantins, a proposta também valoriza suas especificidades regionais, propondo a análise da diversidade étnica presente no estado e a relação entre indivíduo e meio ambiente, visto ser este um dos estados onde o agronegócio é mais forte no país. Com relação à divisão entre sociologia, antropologia e ciência política podemos perceber que o documento não traz a discussão antropológica propriamente dita, ela pode estar diluída nos conteúdos de sociologia e ciência política ao falar de cultura de massa e movimento culturais e étnicos, por exemplo:

Tabela 10: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (MT)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
<ul style="list-style-type: none"> - A sociedade capitalista: meios de produção, trabalho, cultura e classes sociais; - Indivíduo, identidade e socialização: noções de indivíduo e sociedade; - A produção social do conhecimento e dos fenômenos sociais; - A relação sociedade/natureza: a questão ambiental e a produção industrial e 		<ul style="list-style-type: none"> - O Estado: poder, política e ideologia;

agrícola no Brasil e em Mato Grosso; - Indústria Cultural e Cultura de Massa na sociedade contemporânea; - Os movimentos sociais, culturais e étnicos; - Direitos e cidadania na sociedade brasileira;		
---	--	--

A partir da tabela, podemos notar que a sociologia é mais esmiuçada que a ciência política. Na sociologia discute a *sociedade capitalista* e suas contradições, a relação entre *indivíduo* e *sociedade*, a discussão sobre *ciência*, *indústria cultural* e *cultura de massa* e pensa a relação entre *sociedade/natureza* no estado do Mato Grosso, debatendo também os *movimentos sociais*, *direitos* e *cidadania*. Com relação à ciência política discute os conceitos de *Estado*, poder e política, basicamente.

Para encerrar a discussão sobre a região Centro-Oeste, trago o documento do estado de Goiás, intitulado “*Referenciais Curriculares – Ensino Médio do Estado de Goiás*” (2009). Trata-se de uma proposta formulada por professores da rede pública e por gestores em desenvolvimento curricular na área. Discorre brevemente acerca da história da sociologia brasileira e de seu ensino nas escolas. Menciona as OCN’s e a importância de se educar para a cidadania. Porém, o texto é bastante vago e incompleto. Enquadra-se claramente no currículo de habilidades e competências e elenca os conteúdos a partir deste viés pedagógico:

Como disciplina no Ensino Médio, a Sociologia não realiza missão emancipadora alguma, nem se inscreve num projeto de transformação social. Seus objetivos são bem mais modestos, o que não implica ceticismo quanto ao alcance de seus resultados. (...) Deve-se propiciar, assim, ao aluno a descoberta de que ele participa de uma teia de relações e a compreensão de como a sua personalidade relaciona-se à linguagem, aos gestos, às atitudes, aos valores e a uma posição na estrutura social. (Goiás, 2009, p. 160-161)

É uma proposta que pretende formar os estudantes a partir da supervalorização do indivíduo, pois não questiona as relações sociais contraditórias, apenas cita a questão da flexibilização das relações de produção, mas não faz nenhuma crítica a este processo. Nota-se claramente sua vinculação aos pressupostos do neoliberalismo e as políticas educacionais provenientes deste sistema de governo:

A Sociologia deve, assim, ser entendida como propiciadora e questionadora do olhar do aluno a respeito de si mesmo, de suas possibilidades e perspectivas, além de prepará-lo para o desafio de estabelecer relações sociais no ambiente em que estiver inserido. (Ibidem, p. 166-167)

Houve certa dificuldade em criar uma tabela a partir desta proposta, pois o documento se organiza a partir de eixos temáticos, seguidos de temas, tópicos dos temas e competências a construir a partir do estudo destes conteúdos. Por exemplo, o eixo temático “*A convivência humana e a sociedade*” tem como temas a serem trabalhados: “*Sociabilidade e socialização*”, “*Comunidade e sociedade*”, “*Processos sociais*”, “*Grupos e agrupamento social*”, “*Estrutura e organização social*”; e, como tópicos destes temas: “*Novos tipos de grupos urbanos*”, “*A complexidade da sociedade*”, “*Grupos primários e secundários*” e etc. dificultando o enquadramento nas três ciências de referência, pois como dito acima os temas e tópicos são bastante vagos. Desta forma, irei tabelar os temas dentro das ciências sociais de acordo com os tópicos subsequentes, mas sem explicitá-los:

Tabela 11: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (GO)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
<ul style="list-style-type: none"> - A produção social do conhecimento; - Histórico da Sociologia; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura; - Raça, etnia e minorias; - Gênero e sexualidade; 	

<ul style="list-style-type: none"> - Comunidade e sociedade; - Estrutura e organização social; - Instituições sociais; - Ideologia; - Trabalho, produção e consumo; - Controle e exclusão social; - Os Direitos Humanos e a realidade brasileira entre a sociedade rural e a moderna sociedade urbano-industrial; - Globalização, meio ambiente e sociedade; - Movimentos sociais; 		
---	--	--

Nota-se a partir da tabela acima que a ciência política não é abordada. Com relação à antropologia os conceitos de *cultura*, *raça*, *etnia* e *gênero*. Já com relação aos conteúdos sociológicos é abordado uma gama variada de conceitos e temas, dentre eles: *introdução a sociologia*, *instituições sociais*, *ideologia*, *trabalho*, *globalização*, *meio ambiente*, *controle e exclusão social*, *movimentos sociais*, *direitos humanos* e etc.

É interessante salientar que nesta região apesar das três propostas explicitarem o envolvimento dos professores com a construção dos documentos, apenas duas delas (DF e MT) apontam uma vinculação mais contundente com os saberes científicos provenientes das ciências sociais.

A proposta do Distrito Federal falha na abrangência de conteúdos a serem trabalhados, pois se torna demasiadamente densa, mas o que vemos como defeito também pode ser uma qualidade, visto tratar-se de uma proposta muito rica na amplitude de temas e conceitos a serem desenvolvidos com os estudantes do ensino médio.

No estado do Mato Grosso também é possível verificar o empenho de educadores e acadêmicos em construir um documento que faça sentido à realidade do estado e dos estudantes do ensino médio. O fato da proposta não se vincular explicitamente a pedagogia das competências enriquece o debate acerca de quais políticas educacionais se almeja para o estado, apesar do contexto macro em que está inserido.

No caso do estado de Goiás, nota-se que os fundamentos pedagógicos e sociológicos presentes no documento não passaram pelo rigor analítico presente nos outros estados, configurando o descaso com a educação e com o ensino de sociologia, típico da pedagogia das competências.

2.4. Região Sudeste: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo

O debate sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica é bastante forte nesta região. Todos os estados que a compõem já publicaram suas diretrizes curriculares. Darei início ao debate trazendo primeiro o currículo do estado do Espírito Santo, em seguida Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente.

Foram produzidas inúmeras pesquisas relacionadas à temática na região e há um grupo bastante fortalecido que discute o assunto desde o início da luta pela reintrodução da sociologia na escola na década de 1980. Representantes de instituições renomadas como USP, Unicamp, UFRJ, Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e etc. estão frequentemente presentes nos eventos, seminários e congressos sempre muito preocupados com as discussões sobre o currículo, trabalho docente, formação de professores, metodologias e técnicas de ensino, dentre outros temas que perpassam este objeto de estudo.

Algumas pesquisas produzidas já se tornaram clássicas para os que discutem o tema, como a dissertação da professora da UFPR, Simone Meucci, produzida na Unicamp “*A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*” (2000), a dissertação do professor Flávio Sarandy, desenvolvida na UFRJ, “*A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*” (2004) e a dissertação da professora Cassiana

Takagi, “*Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média*” (2007), produzida na USP, sob a orientação do professor Amaury Moraes, um dos autores das OCN’s. A tese da professora da UEL, Ileizi Fiorelli da Silva, também foi desenvolvida na USP e se intitula “*Das Fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)*” (2006). Existem inúmeros outros trabalhos produzidos neste sentido, mas trago estes, pois entendo que os mesmos deram base para os demais que estão sendo desenvolvidos pós-obrigatoriedade em nível nacional.

A UFRJ também conta com o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES), o qual realiza um diálogo entre universidade e escola, desenvolvendo inúmeras pesquisas e projetos de extensão. Agrupa em domínio virtual grande acervo acadêmico e didático sobre o tema. Esta universidade também situou o I ENESEB, que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro em 2009.

No que se refere às propostas de conteúdo publicadas na região, irei inicialmente trazer o estado do Espírito Santo para o debate. O documento intitula-se “*Currículo Básico das Escolas Estaduais – Ensino Médio, área de Ciências Humanas*” (2009). Nele constam alguns objetivos a serem percorridos pela disciplina, dentre eles:

O objetivo da Sociologia é possibilitar ao aluno uma atitude investigativa/cognitiva e uma prática social voltadas para a autonomia e a participação, através da compreensão da construção social da realidade e da emergência de ações efetivas para transformá-la a cada dia, a cada escolha, a cada modo de saber e de fazer, a metodologia do ensino/aprendizagem passa necessariamente pela pesquisa e pela construção coletiva de conhecimentos e atitudes, a partir do alargamento das experiências e representações sociais cotidianas de todos os envolvidos no processo. Ou seja, o conhecimento precisa fazer sentido! E para isso precisa ser apropriado, contextualizado, negociado, confrontado, desconstruído e reconstruído. (Espírito Santo, 2009, p. 95-96)

Como metodologias de ensino o documento elenca a necessidade de trabalhar com as mais variadas mídias, desde televisão até obras de arte. Foca também a pesquisa de campo nas comunidades e bairros onde

as escolas se situam e aponta a necessidade de utilização de técnicas para a realização das entrevistas. Demarca a importância da produção de trabalhos pelos alunos a partir destas pesquisas, como por exemplo, vídeos, teatros, folhetins interativos e etc. Além disso, situa a importância de aulas expositivas dialogadas e o desenvolvimento de debates com as turmas.

O documento se divide em três eixos, cada um para uma série do ensino médio. São eles: “*Ciência, Vida e Sociedade*” (1º ano), “*Trabalho, Cidadania, Fé, Vida e Sociedade*” (2º ano) e “*Cultura, Vida e Sociedade*” (3º ano). Também como no caso do estado de Goiás houve certa dificuldade em elencá-los na forma de tabelas, pois são vagos e confusos, ao mesmo tempo em que se dizem complementares. Isto é, os eixos *Vida e Sociedade* perpassam as três séries. Podemos entendê-los como gerais para o ensino da sociologia. Desta forma, eliminando-os, temos os eixos: *Ciência* para o 1º ano, *Trabalho, Cidadania e Fé* para o 2º ano e *Cultura* para o 3º ano.

Na minha interpretação, poderia ser acrescido ao eixo *Ciência* a discussão sobre o *Trabalho*, pois o eixo elencado para o 2º ano aglutina conceitos que devem ser trabalhados de forma separada (*Trabalho e Cidadania*), para que os estudantes possam se “acostumar” com o linguajar sociológico e possam diferenciar os conteúdos. Ainda me remetendo ao 2º ano, penso que o debate posto a partir da palavra *Fé* é impreciso e se afasta da discussão sociológica e antropológica propriamente dita, pois o conceito a ser discutido deveria ser o de *Religiosidade*.

O documento também cita a valorização das especificidades regionais, como os estados do Tocantins, Alagoas e Mato Grosso. É bastante sintético e repetitivo, apesar de ser um arquivo que contém todas as diretrizes para o ensino fundamental e médio, totalizando quase mil páginas. A seguir, trago uma tabela sintetizando os conteúdos enumerados para todo o ensino médio:

Tabela 12: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (ES)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
<ul style="list-style-type: none"> - O país: a formação das nações; - O mundo: o paradoxo global/local; 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidades e rivalidade; - Religiosidade; 	

<ul style="list-style-type: none"> - A sociologia como ciência; - Trabalho na sociedade capitalista; - As mudanças no mundo do trabalho; - Trabalho imaterial/intelectual; - Novas exigências profissionais; - Cultura de massa; - Cidadania; - Movimentos sociais contemporâneos e a problematização das identidades hegemônicas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura; - Identidade cultural; - Multiculturalismo; 	
--	--	--

Com relação à sociologia, esta proposta curricular se foca mais nas discussões que circundam o *mundo do trabalho*, a *sociologia como ciência*, a questão do Brasil como nação em relação ao mundo, aborda também os *movimentos sociais*, problematizando as identidades hegemônicas. No caso da antropologia, discute *comunidade*, *religiosidade*, *cultura*, *identidade cultural* e *multiculturalismo*. Não discute a ciência política. É interessante um documento propor um debate sem fundamentação teórica anterior. Como abordar temas como cidadania e movimentos sociais, sem antes discutir Estado, Poder e Política? Em documentos anteriores notamos esta mesma falha, por isso a necessidade de pensarmos um currículo unificado.

A fim de dar continuidade ao debate trago o documento de Minas Gerais intitulado “*Sociologia – Proposta Curricular (Ensino Médio)*” (2007). A proposta curricular aponta que não é tarefa da sociologia formar o cidadão crítico e que também deve-se levar em consideração o fato de não estarmos formando sociólogos no ensino médio:

Os principais objetivos deste documento são: primeiro, a apresentação e definição de temas e tópicos considerados fundamentais para o ensino da disciplina Sociologia na educação de nível médio e, segundo, sugerir uma “estratégia” para tal ensino, enfrentando um problema de dupla face, o de não cair na excessiva simplificação ou no equívoco pedagógico de querer formar o “cidadão crítico” através da disciplina sociológica e, de outra parte, o de não reproduzir a orientação “academicista” peculiar à maioria dos Cursos de Sociologia no terceiro grau. Trata-se de uma tarefa nova para a área da Sociologia em nosso país mas que, embora difícil, já conta com algumas experiências esparsas e com textos que servem de referência para o nosso empreendimento. (Minas Gerais, 2007, p. 7)

É uma proposta que leva em consideração os documentos nacionais, PCN’s e OCN’s. Procura distanciar-se do senso comum, mostrando a diferença entre um problema social e um problema sociológico. Como no estado do Espírito Santo, também divide os conteúdos em eixos temáticos divididos para cada série. As características da disciplina são expostas no decorrer do texto referente ao eixo temático. A proposta do primeiro eixo é bastante completa e demarca inúmeras características que servem de base não só para sua temática, mas como para toda a proposta de conteúdos.

Aqui ela também se assemelha ao estado discutido anteriormente, pois trabalha “*A sociologia como Disciplina Científica Autônoma: conhecendo nosso mundo social*” no 1º ano do ensino médio. Traz Wright Mills para falar da construção do olhar sociológico, marca Anthony Giddens como um autor contemporâneo a ser estudado e aponta como exemplo do cotidiano o hábito de tomar uma xícara de café todas as manhãs assinalando a construção social e cultural contida neste costume. Após se remeter ao sócio-cultural foca nas ações humanas, defendendo que apesar do contexto influenciar os hábitos sociais as pessoas são seres racionais e livres para fazerem suas próprias escolhas. Além de autores contemporâneos traz Durkheim e Weber, para falar de suicídio e do “espírito do capitalismo”.

Ainda no decorrer do eixo temático explicita os objetivos que a disciplina deve percorrer e se mostra preocupada com a especificidade da sociologia frente as demais disciplinas. Demarca a importância da

pesquisa sociológica realizada pelos estudantes, para que eles possam fazer a relação entre teoria e dados empíricos desnaturalizando o senso comum:

É importante, portanto, ter em mente que o caráter científico do conhecimento não elimina as tensões e diversidades das teorias que co-habitam e disputam entre – si a “melhor” e mais convincente explicação do comportamento, do fenômeno ou objeto que é focalizado pelos cientistas de uma mesma disciplina. A sociologia contemporânea pode ser descrita mais como um mosaico de teorias e métodos do que como um corpo integrado e compacto de conhecimento. (Minas Gerais, 2007, p. 14)

O segundo eixo temático propõe o debate acerca da “*Análise Sociológica do Mundo Moderno: a Sociedade em que Vivemos*” e traz os autores clássicos Durkheim, Weber e Marx:

Aquilo que Marx via como um traço essencial do mundo moderno – o trabalhador inteiramente separado dos meios de produção – Weber via como um sintoma de um processo mais abrangente: o de racionalização nas diferentes esferas da vida. Tratar da análise das principais características da sociedade moderna implica expor os estudantes a esta discussão. (Minas Gerais, 2007, p. 18)

Insiste na comparação entre Marx e Weber no decorrer do texto, como ambos entendem a modernidade e o advento do capitalismo. Sugere a discussão entre o tradicional e o moderno, movimento sociais, ONG’s, associações comunitárias e sindicatos. No terceiro eixo se remete “*A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo*” e discute raça, gênero, criminalidade e sub-culturas juvenis; efeitos da raça sobre a estratificação social e a relação entre raça e mobilidade social; efeitos de uma condição do gênero possui sobre o diferencial de salários no mercado de trabalho e etc. A seguir trago a tabela enumerando todos os conteúdos definidos pelo documento:

Tabela 13: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (MG)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
<ul style="list-style-type: none"> - Senso-comum e conhecimento sociológico; - Tipos de sociedade: as sociedades tradicionais e a sociedade moderna: características básicas; - As grandes mudanças do período moderno e as conseqüências para a vida social: a industrialização, a urbanização, as classes sociais, grupos étnicos e a desigualdade; - Raça e seus efeitos sobre desigualdade e discriminação racial no Brasil; - Raça e mobilidade social; - Delinqüência e criminalidade; - As manifestações culturais e políticas dos jovens nas assimetrias do espaço urbano brasileiro; 	<ul style="list-style-type: none"> - Valores, normas e a diversidade cultural; - Identidades grupais e sociais; diferenças e tolerância; - Gênero como fator de desigualdade de oportunidades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Estado de Direito e a democracia moderna: cidadania, direitos e deveres; eleições e partidos políticos; - Participação e representação;

As diretrizes curriculares de Minas Gerais para o Ensino de Sociologia se baseiam em temas e buscam pensar os problemas sociais advindos dos processos que envolvem as questões das desigualdades sociais, no caso da sociologia. Com relação aos conteúdos antropológicos, aborda os temas a partir dos conceitos de *diversidade*, *identidade* e *gênero*. Se aproximando da ciência política, aborda as discussões acerca da *democracia* e *participação política*.

O estado do Rio de Janeiro publicou, pós-obrigatoriedade em nível nacional, duas propostas. A primeira edição data de 2011 e os conceitos de “*cultura, política e trabalho, eixos temáticos fundantes das Ciências Sociais, estavam distribuídos ao longo das três séries do Ensino Médio*” (Rio de Janeiro, 2012, p. 03). Atualmente, o documento em vigor se intitula “*Currículo Mínimo 2012 – Sociologia*” (2012). Como mencionado no título parte do conceito de currículo mínimo para estabelecer os conteúdos a serem trabalhados pelas disciplinas:

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo – que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado. (...) O Currículo Mínimo apresentado busca fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania. (Rio de Janeiro, 2012, p. 02)

Para a sua formulação apoiou-se nos PCN’s e nas OCN’s e contou com a contribuição dos professores da educação básica e do ensino superior. O documento aponta a necessidade de pensar um currículo específico para a sociologia a fim de fortalecer a disciplina no ambiente escolar:

A Sociologia aplicada no Ensino Médio, apesar de sua obrigatoriedade garantida pela LDB, precisa “inventar sua tradição”, inclusive em relação ao reconhecimento de conteúdos fundamentais e um conjunto de habilidades e competências que sirvam como referências. Esse seria um passo importante na tarefa de legitimar a Sociologia no Ensino Médio, pois, como disciplina de obrigatoriedade ainda recente na grade curricular, ela ainda enfrenta obstáculos para sua consolidação definitiva, como o discurso tecnicista que insiste em questionar sua relevância, bem como a importância da reflexão e do senso crítico para o exercício da cidadania. (Rio de Janeiro, 2012, p. 03)

Os autores da proposta afirmam não concordar com a organização do currículo em habilidades e competências, mas ressaltam que o currículo mínimo é uma política educacional, logo, existem algumas normativas a serem seguidas. Assim, a contragosto, definem temas e elencam habilidades e competências para cada bimestre de cada série do ensino médio. Por exemplo, para o primeiro bimestre do 1º ano elencam como habilidades e competências a partir do conteúdo “*O conhecimento sociológico*”:

- Diferenciar os conceitos de senso comum e conhecimento científico e compreender a Sociologia como a ciência das relações sociais.
- Compreender o homem como ser social e a subjetividade individual como resultante da socialização.
- Compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade, bem como as diferentes formas de sociabilidade. (Rio de Janeiro, 2012, p.6)

Como habilidades e competências para o segundo bimestre do 1º ano a partir do conteúdo *Cultura e diversidade*:

- Identificar o homem como ser histórico e cultural e compreender a importância do conceito antropológico de cultura.
- Compreender os problemas decorrentes da visão etnocêntrica e relativizar as diferenças culturais.
- Compreender a dinâmica das mudanças culturais e sua relação com as transformações das sociedades. (Rio de Janeiro, 2012, p. 6)

Abaixo segue tabela com os conteúdos que devem ser abordados nas três séries do ensino médio:

Tabela 14: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (RJ)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
- O conhecimento sociológico;	- Cultura e diversidade;	- Poder, política e Estado;
- Trabalho, sociedade e capitalismo;	- Cultura e identidade;	- Cidadania, democracia e participação política;
	- Preconceito e discriminação;	

<ul style="list-style-type: none"> - Relações de trabalho; - Estratificação e desigualdade; - Cultura, consumo e comunicação de massa; - Formas de violência e criminalidade; - Cidadania, direitos humanos e movimentos sociais; 		
--	--	--

A proposta curricular do estado é bastante enxuta com relação aos conteúdos das ciências sociais. Sociologicamente aborda o *trabalho* em suas relações sociais, *consumo*, *comunicação de massa* e formas de violência. Antropologicamente, aborda os conceitos de *cultura*, *diversidade* e *identidade*, discutindo também o preconceito e a discriminação. Na ciência política, discute os conceitos já apresentados em outras propostas, como *poder*, *política*, *estado*, *democracia* e *participação política*.

Apesar do Rio de Janeiro trazer uma proposta bastante concisa e sintética, trata-se de um documento que se enquadra na história, explicando o porque de seus pressupostos pedagógicos, demarcando a importância da presença da sociologia no ambiente escolar, processo ainda em fase de legitimação. O documento reflete o interesse dos professores e pesquisadores da área e caminha no mesmo sentido desta pesquisa no que se refere a determinação de conteúdos específicos para a disciplina.

No estado de São Paulo também foi publicado um documento bastante sintético, porém não com as mesmas qualidades do estado anterior. A “*Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia*” (2012) foi revisada e publicada sem levar em consideração os fundamentos político-pedagógicos que permeiam o trabalho com a sociologia na escola.

O documento menciona a proposta curricular elaborada no estado em 1986 pela Associação dos Sociólogos de São Paulo (ASESP), pioneira em elencar os conteúdos pertinentes ao ensino da sociologia,

muito estudado nos cursos de licenciatura antes da efetiva obrigatoriedade em nível nacional. A entidade é responsável por reivindicar concurso público para professores de sociologia ainda na década de 1980, onde houve cerca de 1500 professores inscritos e 450 aprovados¹⁴.

As diretrizes curriculares do estado abrangem os conteúdos das três áreas das ciências sociais, pois entendem que a sociologia é o espaço de realização das ciências sociais na escola média. Seguem os fundamentos epistemológicos definidos pelas OCN's e discutem a *Sociologia da Juventude* de Mannheim, buscam pensar quem é o jovem que cursa o ensino médio público no país. Como no Rio de Janeiro também definem os conteúdos a partir de cada série do ensino médio, os dividindo por bimestre. Abaixo segue tabela com os conteúdos abordados:

Tabela 15: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (SP)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
<ul style="list-style-type: none"> - A Sociologia e o trabalho do sociólogo; - O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade; - O homem como ser social; - A inserção em grupos sociais: família, escola, vizinhança, trabalho; - Relações e interações sociais; - Socialização; 	<ul style="list-style-type: none"> - A unidade do Homem e as diferenças entre os homens: o que nos diferencia como humanos; - Conteúdos simbólicos da vida humana: características da cultura, a humanidade na diferença; - A formação da diversidade: migração, emigração e imigração; - Aculturação e assimilação; 	<ul style="list-style-type: none"> - O significado de ser cidadão ontem e hoje; - Direitos civis, direitos políticos, direitos sociais e direitos humanos; - A Constituição Brasileira de 1988; - Formas de participação popular na história do Brasil; - Estado e governo; - Sistemas de governo;

¹⁴ “Um olhar sobre a trajetória da ASESP”, endereço eletrônico: <http://sociologiacienciaevida.uol.com.br/ESSO/Edicoes/26/artigo157887-2.asp> (acesso em 12/02/2014).

<ul style="list-style-type: none"> - Da diferença à desigualdade: etnias, classes sociais, gênero, geração; - A população brasileira: diversidade nacional e regional; - O estrangeiro do ponto de vista sociológico; - Cultura e comunicação de massa; - O trabalho como mediação; - Divisão social do trabalho; - Processo de trabalho e relações de trabalho; - Transformações no mundo do trabalho; - Emprego e desemprego na atualidade; - Violências simbólicas, físicas e psicológicas; - Desumanização e coisificação do outro; - Reprodução da violência e da desigualdade social; - A expansão da cidadania para grupos especiais; 		<ul style="list-style-type: none"> - Organização dos poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário; - Eleições e partidos políticos;
---	--	---

<p>- Movimentos sociais contemporâneos: movimento operário e sindical, movimentos populares urbanos;</p> <p>- “Novos” movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, GLBT;</p>		
--	--	--

A diretriz curricular paulista trabalha os conteúdos a partir de temas e por dividi-los em bimestres acabam se tornando extensas. Acima percebemos a proximidade dos temas com relação às demais propostas já apresentadas e também a novidade no que se refere a temas como: *aculturação*, *organização dos poderes*, processo de *desnaturalização* e *estranhamento* da realidade, dentre outros.

Fazendo um comparativo da região sudeste podemos perceber que os dois primeiros estados apresentados, Espírito Santo e Minas Gerais, possuem documentos similares no que se refere a forma como são organizados e fundamentados pedagógica e sociologicamente. Afirimo isto, pois, ambos se atrelam a concepções neoliberais de educação e de ciência social. Também se aproximam com relação a divisão dos conteúdos em eixos estruturadores para cada série do ensino médio.

As duas últimas diretrizes curriculares analisadas, Rio de Janeiro e São Paulo, se assemelham no que se refere a organização dos conteúdos por série e por bimestres. Já com relação aos fundamentos pedagógicos a única proposta da região que se mostrou crítica à pedagogia das competências foi a do Rio de Janeiro. Mesmo estruturando os conteúdos com base neste conceito, os autores se posicionam politicamente e criticam o fato de terem que se enquadrar na política educacional estatal, a qual exige esta fundamentação teórica a priori. No caso do estado de São Paulo não há nenhuma crítica e nenhum alinhamento neste sentido.

2.5. Região Sul: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina

Por fim, trazemos a região Sul para análise. Escolhi deixá-la por último, pois é onde esta pesquisa está sendo realizada. É a região que mais concentra alunos das ciências sociais e consequentemente a que

tem formado mais professores de sociologia. Conta com dois laboratórios de extensão voltados ao seu ensino.

A pós-graduação em ciências sociais da Universidade de Londrina (UEL) é a única do país que possui a linha de pesquisa “Ensino de Sociologia”, onde vem sendo produzidas inúmeras dissertações. Esta mesma universidade situa o LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia), o qual desenvolve trabalhos de pesquisa e extensão com professores da rede pública, alunos da graduação e das escolas do Paraná. Além destas atividades tem o curso de especialização em “Ensino de Sociologia”, pós-graduação *lato sensu*, o qual dá apoio para que os professores sigam seus estudos e se atualizem. O corpo docente envolvido com a temática tem algumas publicações neste sentido, são elas: *Revista Mediações – Ensino de Sociologia* (2007)¹⁵, *Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia* (LENPES, 2009)¹⁶ e *Sugestões Didáticas de Ensino de Sociologia* (Lima *et al*, 2012). É a universidade que mais se dedica ao estudo do tema e também a mais envolvida e atuante. É um espaço de diálogo constante entre universidade e escola e exemplo para os que buscam se aprofundar neste universo, tanto no que se refere a pesquisa, como extensão e produção de cadernos e livros com sugestões didáticas. A universidade situa encontros de professores e em 2013 organizou o VI Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia.

A Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR) publicou um livro didático de sociologia pensado e escrito por professores da educação básica, intitulado “*Sociologia – Ensino Médio*” (2006) e que pode ser acessado na rede virtual¹⁷. É o único estado que conta com um suporte neste sentido. A proposta do livro é que ele seja repensado continuamente com o trabalho do professor em sala de aula.

No Rio Grande do Sul a professora do curso de Ciências Sociais da UFRGS, Luiza Helena Pereira também é bastante atuante. Coordena

¹⁵ Link para o download da revista científica: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/issue/view/299/showToc> (acesso em 23/02/2014).

¹⁶ Link para o download do caderno: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/LIVRO%20INTEIRO%20em%20PDF%20%20LENPES%20-%202002%20de%20dez-1.pdf> (acesso em 23/02/2014).

¹⁷ Link para o download do livro: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/sociologia.pdf (acesso em 23/02/2014).

o projeto de pesquisa intitulado “A Sociologia no Ensino Médio no Rio Grande do Sul” e o projeto de extensão, “O Ensino da Sociologia para professores do Ensino Médio: Contribuindo para a formação continuada dos professores de Sociologia do ensino médio do Rio Grande do Sul”. Publicou o livro, “*O Ensino de Sociologia no RS*” (Pereira, 2013) e inúmeros artigos sobre a temática: “Sociologia no ensino médio: socialização, reprodução ou emancipação” (Pereira, 2012), “A sociologia no ensino médio: retratos do cotidiano, a escola, o professor e o aluno” (Pereira, 2011), “Qualificando futuros professores de sociologia” (Pereira, 2007), dentre outros.

Em Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSC, também foram desenvolvidas pesquisas na área, uma delas do professor Marival Coan, “*A sociologia no Ensino Médio, o material didático e a categoria trabalho*” (2006), já citada no primeiro capítulo deste trabalho, pode ser considerada clássica. A pesquisa é bastante completa, discute as políticas educacionais para a disciplina e realiza uma análise de como o conceito de trabalho foi traduzido pelos livros didáticos publicados até aquele momento. Pós-obrigatoriedade em nível nacional as dissertações “*Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB*” (Perucchi, 2009) e “*O trabalho docente com a disciplina de Sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina*” (Rosa, 2009) também foram desenvolvidas no mesmo programa. Também em nível de graduação foram desenvolvidas monografias, como por exemplo: “*Ensino de Sociologia no Nível Médio: Estudo exploratório baseado em concepções de professores e estudantes da Grande Florianópolis*” (Caridá, 2009).

Além destas iniciativas existe um projeto de pesquisa intitulado “A Sociologia no Ensino Médio: experiências docentes, formação e condições de trabalho do professor”, coordenado pela professora Nise Maria Tavares Jinkings e pela professora Silvia Leni Auras de Lima.

A UFSC em convênio com a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) mantém o LEFIS (Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia), laboratório de extensão. Conta com a participação de professores universitários, técnico-administrativos e professores da rede estadual de ensino. É voltado para a formação de professores e está situado no interior de uma escola estadual, onde acadêmicos, graduandos e professores das escolas mantêm um diálogo constante entre teoria e prática. Atualmente oferece cursos de aperfeiçoamento, dentre eles: “A sociologia como ciência e o trabalho como fundamento da vida social”, “Estado e Sociedade”, “Economia e Política: partidos

políticos e movimentos sociais no contexto da globalização neoliberal”, “Refletindo sobre a prática e contextualizando a juventude: como e para quem ensinamos sociologia”, dentre outros¹⁸.

Ainda me remetendo a UFSC, aponto como iniciativa inovadora do curso de licenciatura em Ciências Sociais a produção de trabalhos de conclusão de curso de licenciatura, chamados TCL, onde graduandos estão exercendo atividades de pesquisa relacionadas a educação e ao dia a dia nas escolas. Este currículo foi colocado em prática em 2007 e vem enriquecendo a formação dos estudantes que anteriormente tinham a prática de pesquisa apenas no curso de bacharelado. Um dos trabalhos desenvolvidos neste âmbito é o da licenciada em ciências sociais Elis Rodrigues da Costa, com o trabalho “*Os desafios de ensinar sociologia em Florianópolis com base na teoria histórico-cultural de aprendizagem: reflexões a partir de um estudo de caso*” (Costa, 2013).

Com relação às propostas curriculares darei início a exposição trazendo o documento do Paraná intitulado “*Diretrizes Curriculares da Educação Básica*” (2008). É uma proposta curricular que serve de exemplo para todos os estados, pois abrange uma discussão teórica densa, não no que se refere a quantidade de conteúdos para serem ministrados aos alunos, mas sim pela completude com que aborda cada tema selecionado. Trata-se de um documento voltado exclusivamente ao ensino da sociologia e está organizado em mais de cem páginas. Foi pensada em conjunto com os professores da rede pública.

Em seu início trata da educação básica de modo geral, em seguida traz a história da sociologia, apontando as revoluções política (Francesa), social (Industrial) e científica (Iluminismo) como ponto de partida para a construção da ciência sociológica. Também trata da história da disciplina de sociologia no ensino médio paranaense. Por tratar-se de um caderno bastante extenso, pode ser entendido como uma espécie de apostila onde professores de outras áreas do conhecimento podem se interar sobre a disciplina¹⁹.

Aborda autores clássicos da sociologia como Comte, Durkheim, Marx e Weber e se pauta na sociologia crítica de Florestan Fernandes

¹⁸ Link para a página virtual do LEFIS: <http://www.lefis.ufsc.br/> (acesso em 23/02/2014).

¹⁹ Sabe-se que muitas vezes professores de outras áreas do conhecimento ministram a disciplina nas escolas públicas e particulares do país. Deste modo, entendo que as diretrizes curriculares do Paraná podem servir de apoio a estes profissionais, pois o documento pode ser considerado um mini-curso introdutório nesta área de conhecimento.

para pensar o trabalho docente com a disciplina. Aponta sugestões metodológicas e recursos didático-pedagógicos, ressaltando a importância das pesquisas de campo com os jovens do ensino médio.

O documento não explicita vinculação a pedagogia das competências. No decorrer da discussão teórica contribui para uma análise comparativa entre a sociologia no Brasil e o currículo de sociologia nas escolas de ensino básico:

A Sociologia como uma disciplina no conjunto dos demais ramos da ciência, especialmente das Ciências Sociais, não se produz de forma independente do trabalho pedagógico que a traduz como parte curricular nas escolas de níveis médio e superior. São intercomunicantes os caminhos dos estudos e pesquisas acadêmicas e as atividades curriculares no magistério. Fazer ciência mediante a reflexão acadêmica com base na pesquisa científica e esta alimentar a dimensão da formação do indivíduo são faces de um mesmo problema. É pensando uma e outra que se realiza a dimensão histórica da ciência e, desse modo, é aqui situada a Sociologia no Brasil. (Paraná, 2008, p. 41-42)

O documento disserta acerca de cada conteúdo em particular, aponta os autores que discutem a temática e ao final traz uma tabela no intuito de resumir o exposto. Aqui elenco os conteúdos levantados:

Tabela 16: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (PR)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
<ul style="list-style-type: none"> - O Processo de Socialização; - Instituições sociais: familiares, escolares e religiosas; - Instituições de Reinserção (prisões, manicômios e etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades; - Diversidade cultural; - Identidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação e desenvolvimento do Estado Moderno; - Democracia, autoritarismo, totalitarismo; - Estado no Brasil; - Conceitos de Poder;

<ul style="list-style-type: none"> - Indústria cultural; - Meios de comunicação de massa; - Sociedade de consumo; - O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades; - Desigualdades sociais; - Organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições; - Globalização e neoliberalismo; - Relações de trabalho; - Trabalho no Brasil; - Conceitos de Ideologia; - As expressões da violência nas sociedades contemporâneas; -A questão ambiental; 	<ul style="list-style-type: none"> - Questões de gênero; - Culturas afro-brasileiras e africanas; - Culturas indígenas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de dominação e legitimidade; - Direitos: civis, políticos e sociais; - Direitos Humanos;
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de cidadania; - Movimentos Sociais; - Movimentos Sociais no Brasil; - Movimentos ambientalistas; - A questão das ONG's; 		
--	--	--

Como apontado na tabela acima, podemos perceber que os principais conteúdos curriculares para o ensino médio estão presentes nestas diretrizes curriculares. O documento articula conceitos clássicos das ciências sociais a temas contemporâneos, como *violência* e *meio ambiente*. Também nota-se o equilíbrio entre as três áreas das ciências sociais, não dando peso mais a uma ciência do que a outra. Mostra-se visível a interdisciplinaridade entre as três áreas das ciências sociais no que se refere a temas como *cultura, trabalho e indústria cultural; a questão ambiental* e os *movimentos ambientalistas* e etc.

Os professores do Paraná tiveram muito cuidado em construir a proposta, porém ela se torna repetitiva com relação às abordagens teórico-metodológicas sugeridas para os conteúdos. São pontos importantes para o desenvolvimento do trabalho docente, mas poderiam ter sido ditos uma vez apenas, e não serem abordadas em cada conteúdo particular. São elas:

Em Sociologia, devemos atentar especialmente para a proposição de problematizações, contextualizações, investigações e análises, encaminhamentos que podem ser realizados a partir de diferentes recursos, como a leitura de textos sociológicos, textos didáticos, textos jornalísticos e obras literárias. Esses encaminhamentos podem, também, ser enriquecidos se lançarmos mão de recursos

audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura. A utilização de filmes, imagens, músicas e charges constitui importante elemento para que os alunos relacionem a teoria com sua prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes.

Cara à Sociologia, a pesquisa de campo, quando viável, deve ser proposta de maneira que articule os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno. Para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, faz-se necessária a articulação constante entre as teorias sociológicas e as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si e permitir, também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio. (Paraná, 2008, p. 107 a 111)

Encerro as discussões sobre o Paraná e agora me remeto ao estado do Rio Grande do Sul a partir do documento intitulado “*Referencial Curricular – Lições do rio Grande, Ciências Humanas e suas Tecnologias*” (2009). É uma proposta curricular baseada nos PCN’s e nas OCN’s, vinculada claramente a pedagogia das competências. O documento se remete ao desenvolvimento humano sustentável e equitativo, como proposta da UNESCO, e se mostra bastante preocupado com as questões centrais para os jovens, para, a partir delas, pensar os temas que podem ser trabalhados em sala. Aponta a necessidade de construirmos uma “Cultura da Paz”:

Trata-se de construir globalmente uma cultura que respeite todos os direitos individuais, que se empenhe em prevenir conflitos e que se comprometa com a solução das novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A “Cultura de Paz”, em síntese, tem por objetivo básico resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de

forma a tornar a guerra e a violência inviáveis.
(Rio Grande do Sul, 2009, p. 93)

Ou seja, não pensa o conflito como gerador de problemáticas sociológicas, o vê como danoso à sociedade, apontando a coesão como fator de solução dos problemas da contemporaneidade. Desta forma, se aproxima de concepções funcionalistas e compreensivas e se distancia da concepção materialista histórico-dialética. Elenca três competências centrais para o estudo sociológico, ler, escrever e resolver problemas:

No que se refere ao desenvolvimento dessas três competências, este Referencial Curricular parte do princípio de que elas devem ser organicamente articuladas com os três eixos de competências, a serem contemplados pelo ensino de Sociologia no nível médio, quais sejam: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

O eixo de competência representação e comunicação objetiva o desenvolvimento por parte do aluno da compreensão da Sociologia como Ciência da Sociedade.

O eixo de competências investigação e compreensão tem por temas principais as questões da Cultura e da Diversidade Cultural, da Tolerância e da “Cultura da Paz”.

O eixo de competências contextualização sociocultural objetiva o desenvolvimento por parte do aluno da compreensão do papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, à distribuição equitativa dos benefícios econômicos, aos direitos e deveres da cidadania e à justiça. (Rio Grande do Sul, 2009, p. 95-96)

Neste sentido, acredito que os estudantes do ensino médio devem ter contato com todos os paradigmas clássicos e contemporâneos das ciências sociais, para que possam conhecer e se posicionar politicamente frente aos conteúdos estudados. Deixar que teorias clássicas sejam

aprendidas pelos jovens impede que eles sejam autônomos em suas escolhas e papéis sociais, afinal a tarefa da sociologia é fazê-los entender suas biografias na história.

A partir da tabela abaixo é possível visualizar que os gestores em educação que construíram esta diretriz curricular apontam a “Cultura da Paz” como conteúdo a ser estudado pelos jovens do ensino médio. No momento não tive acesso as diretrizes curriculares das outras disciplinas, mas penso que como eixo estruturador da proposta tal conteúdo deve ser discutido nas demais áreas das ciências humanas. Como conteúdo genérico e não como conteúdo sociológico o documento aponta um distanciamento entre a ciência propriamente dita e a transposição didática sugerida:

Tabela 17: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (RS)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
<ul style="list-style-type: none"> - A Sociologia: Conhecimento Científico <i>versus</i> Senso Comum; - A Sociologia no Brasil: História e Perspectivas; - Ciências Sociais e Educação: Sociologia no ensino médio - Comunidade e Sociedade; - Ação Social e Modos de Interação Social - Os Indivíduos e os Processos de Socialização; - Instituições Sociais; - Valores e Normas Sociais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de Cultura; - Cultura Popular; - Valores Culturais Brasileiros: A Diversidade Cultural e a Questão da Identidade Nacional; - Etnocentrismo, Discriminação Social e Preconceito Social em Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade, assim como de Categorias Sociais de Idade; 	<ul style="list-style-type: none"> - O Estado e a Questão da Democracia; - O Estado Brasileiro e a Democracia; - “Cultura da Paz” e a Resolução Democrática de Conflitos Sociais e de Crises Institucionais;

<ul style="list-style-type: none"> - Cultura, Educação e Novas Tecnologias de Informação; - Trabalho e Sociedade; - Conceito de Ideologia; - Cultura de massa; - Globalização, Novas Tecnologias e as Novas Qualificações; - Desigualdades Sociais: Conceituação e Formas Históricas; - Desenvolvimento Sustentável Equitativo e Mudanças Sociais; - O Jovem e o Adolescente Hoje; - Educação, Tolerância e “Cultura da Paz”; 		
--	--	--

Se, na proposta curricular do Rio Grande do Sul temos a defasagem com relação a concepções crítico-marxistas, nas diretrizes curriculares catarinenses vemos que a vertente compreensiva da sociologia não foi considerada inicialmente. O documento intitulado “*Proposta Programática do Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação*” (1998) foi atualizado (porém não substituído) pelo documento “*Orientação Curricular com foco no que ensinar: Conceitos e conteúdos para a Educação Básica*” (2011) e apenas neste vemos a teoria de Weber presente.

No que se refere as suas concepções pedagógicas, o documento preliminar ainda está em vigor, mas no que se refere aos conteúdos eles foram complementados pelo documento vigente. Assim, no que concerne a teoria educacional trarei o documento inicial e no que se

referem aos conteúdos darei ênfase aos mencionados na última proposta curricular. Ambos os documentos foram construídos com a contribuição dos professores da rede pública.

Atualmente estão sendo convocados educadores de todas as áreas de conhecimento para a elaboração de um documento estadual atualizando o debate acerca da fundamentação pedagógica e dos conteúdos pertinentes ao ensino de cada disciplina. Haverão dois grupos envolvidos, o primeiro comporá um grupo de produção, com 185 professores do nível básico e superior (para todas as disciplinas), que serão selecionados para elaborar efetivamente o documento em seminários presenciais que ocorrerão entre março e julho de 2014. O segundo grupo acompanhará o debate por meio da educação à distância. Ou seja, não se trata de uma atualização democrática no sentido de que os professores estaduais em geral não poderão participar ativamente contribuindo com o processo²⁰.

O documento de 1998 foi um dos primeiros publicados no país e contou com a colaboração da professora da USP, Heloísa Dupas Penteado, uma das primeiras acadêmicas a dar visibilidade ao ensino da sociologia em nível nacional. Com relação a proposta em vigor, posso esboçar um pouco mais de sua construção, pois pude acompanhar parte deste processo. O Colégio de Aplicação (UFSC) tinha a disciplina de sociologia presente em sua grade curricular desde o início da década de 1990. A sociologia estava presente na antiga 8ª série do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio. Havia uma professora efetiva que a lecionava, a qual trabalhou na instituição por mais ou menos vinte anos²¹. Após a entrada da disciplina como componente curricular obrigatório esta professora apresentou ao LEFIS um planejamento de ensino que contemplava todas as séries do ensino médio. Tem muita experiência na área e sempre trabalhou a partir da proposta de conteúdos programáticos oficial, porém sentia a necessidade de atualização do documento. Este esboço foi discutido em uma oficina permanente no LEFIS por três anos e posteriormente discutido em cursos de capacitação com os professores da SED/SC. Assim, após anos de debate ele foi apresentado ao órgão competente, o qual fez algumas alterações, sem consulta prévia, e o documento foi publicado em conjunto com as

²⁰ Para acompanhar as atividades acessar: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/> (acesso em 23/02/2014).

²¹ No livro “*Sociologia: conhecimento e ensino*” (2012) a professora Silvia Leni Auras de Lima conta um pouco mais da sua trajetória no artigo “A sociologia no ensino fundamental e médio: relato de uma experiência”.

demais áreas de conhecimento.

Pedagogicamente o documento inicial se vincula a teoria histórico-cultural de Vygotsky, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Elenca as dificuldades e desafios que os professores enfrentam no cotidiano das escolas e aponta o método dialógico de Paulo Freire como caminho metodológico. Naquele momento muitos eram os professores de sociologia não formados na área, então o documento aponta isto como fato e esmiúça cada conteúdo para que os mesmos possam se basear. Um dos defeitos desta proposta curricular é o fato dela ser escrita em tópicos e não dissertada. Menciona que durante a apresentação da disciplina o professor deve questionar: o que é sociologia? O que é ciência? O que é sociedade? Para que serve estudar sociologia? Além de outros recursos didático-pedagógicos, como o livro de Paulo Meksenas (2001).

O documento atualizado se refere as três séries do ensino médio e não divide os conteúdos por bimestre, como algumas propostas têm sido organizadas. Abaixo segue tabela:

Tabela 18: Distribuição dos conteúdos das três áreas das ciências sociais (SC)

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de sociedade e sociologia; - A sociedade capitalista – teorias clássicas e interpretações; - O trabalho na sociedade capitalista; - Indústria cultural e cultura de massa; - Universo da propaganda e mundialização da cultura; - Ideologia burguesa e neoliberalismo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura; - Diversidade cultural; - Os imigrantes das diversas etnias que compõem a sociedade catarinense; - Etnocentrismo; - Cultura popular e cultura erudita; - Folclore: tradição e transformação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Capitalismo e liberalismo; - Definição de estado e concepção liberal; - Democracia nos limites do liberalismo; - Autoritarismo no Brasil e na América do Sul; - Estado e movimentos sociais; - Política e partidos políticos no Brasil;

No que se referem aos conteúdos, as questões do *mundo do trabalho* estão presentes no 1º ano, em conjunto com os temas introdutórios da disciplina, o debate sobre *cultura* se inicia no 2º ano, complexificando-o em sua relação com o trabalho, e os conteúdos que aproximam sociologia e ciência política presentes no último ano do ensino médio. Trata-se de uma proposta bastante coerente, com começo, meio e fim, onde os conteúdos estão concatenados de modo a fazer com que o aluno entenda as questões que envolvem o modo de produção capitalista e a relação indivíduo/sociedade neste contexto.

A região Sul apresenta grande envolvimento com a temática, pois os três estados têm professores universitários e do ensino básico envolvidos com o debate e atuantes em projetos de pesquisa e extensão. Isto reflete no cotidiano escolar de forma bastante positiva, mas não descarta as dificuldades que os professores enfrentam em seus cotidianos.

Com relação às diretrizes curriculares, penso que os professores do Rio Grande do Sul poderiam revê-la e repensarem os conteúdos. As propostas do Paraná e Santa Catarina são exemplos de debates fecundos entre universidade e escola, mas ainda assim podem, se permitido pelas secretarias de educação, rever seus documentos e atualizá-los constantemente, de acordo com a situação atual do ensino de sociologia em cada estado.

2.6. Por um currículo nacional unificado: projeto embrionário

A pesquisa apresentada nas páginas anteriores não é de toda original. Santos (2012) havia realizado anteriormente um apanhado geral dos temas que frequentemente aparecem nestes documentos. Com relação aos saberes sociológicos presentes nos documentos já apontava que estes perpassam as três áreas das ciências sociais. Por isso, e pela discussão realizada no âmbito da ABECS, minha categorização se dá a partir da sociologia, antropologia e ciência política.

Santos (2012) elabora um mapa comum das diretrizes curriculares estaduais, mas não menciona nenhuma crítica as teorias pedagógicas que fundamentam estes documentos, portanto esta dissertação pretende verificar e ir além. Na sociologia traz os conceitos de: *sociedade, classes sociais, ideologia, socialização* e *instituições sociais*; na antropologia: *etnocentrismo, identidade* e *cultura*; e, na ciência política: *dominação, poder* e *estado*. O autor aponta algumas intersecções entre as três áreas das ciências sociais, como por exemplo: *identidade, poder, estado, cultura, sociedade* e *classes sociais*.

Não estando de acordo com alguns dos parâmetros adotados na pesquisa anterior, como por exemplo, a intersecção esboçada acima e a metodologia adotada, decidi apontar de forma mais elaborada os conceitos e temas apresentados em cada proposta em particular, para, posteriormente, pensar uma proposta de conteúdos unificada. Isto porque alguns currículos se afastam dos conteúdos das ciências sociais, pois não demonstram terem sido elaborados por especialistas na área, outros são demasiado extensos e outros exemplos a serem seguidos e aprimorados. Assim, penso que alguns conteúdos devem ser extintos das diretrizes e outros serem acrescentados. Não farei uma espécie de mapa comum, mas citarei alguns dos conteúdos fundamentais que deveriam estar presentes em um documento de nível nacional após seis anos de efetiva obrigatoriedade.

Com relação à perspectiva comparativa entre universidade e escola entendo que no caso das regiões norte e nordeste, apesar de haverem professores universitários envolvidos com a pesquisa e extensão no âmbito da educação básica, parece faltar diálogo entre academia e secretarias estaduais de educação. Isto porque as diretrizes curriculares foram construídas sem levar em consideração a experiência adquirida no meio universitário e o contato com os professores da educação básica. Já nas demais regiões (Centro-Oeste, Sudeste e Sul) este diálogo está mais fecundo e as diretrizes curriculares mais bem elaboradas, independente da escolha política à qual elas se vinculam.

Partindo destes pressupostos, sugiro a valorização dos conteúdos das ciências sociais e a legitimação destes enquanto *saberes científicos* transpostos a *saberes escolares*. Abaixo seguem alguns conteúdos que podem compor um projeto embrionário para a unificação do currículo em nível nacional:

Tabela 19: Conteúdos fundamentais das ciências sociais

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da disciplina: senso comum X ciência; - Relação indivíduo/sociedade; - O trabalho nas diferentes sociedades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura; - Diversidade e identidade cultural; - Etnocentrismo; - Gênero e sexualidade; - Religiosidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Poder, política e Estado; - Democracia; - Participação política e cidadania;

<ul style="list-style-type: none"> - A sociedade capitalista e suas contradições; - Ideologia e Indústria cultural; - Globalização; - Questões socioambientais; - Movimentos sociais; 		
--	--	--

Não defendo um currículo nacional estanque que não leve em consideração as especificidades regionais, por isso aponto de forma sucinta os conteúdos gerais a serem tratados em todas as séries do ensino médio. Tampouco acredito que eles devam ser definidos bimestralmente. Cada professor em particular organiza seu planejamento de ensino de modo que seus objetivos gerais e específicos façam sentido dentro do todo.

Os conceitos e temas mencionados acima são de caráter generalizante, o que possibilita ao professor seu tratamento a partir dos vários paradigmas que envolvem as ciências sociais, além de se tratarem de conteúdos que podem ser discutidos interdisciplinarmente no interior da área de ciências humanas, sem que as ciências sociais sejam dissolvidas pelas demais áreas de conhecimento. São conteúdos que envolvem o dia a dia dos jovens e adultos e que podem facilmente ser questionadores do senso comum, capacitando politicamente os estudantes para que os mesmos possam se emancipar do véu ideológico imposto pelo sistema capitalista através de seus aparelhos de reprodução dominante.

3. Ferramentas para o trabalho docente

Neste último capítulo, faço a relação entre o estudo das diretrizes curriculares nacionais e estaduais com o cotidiano do professor em sala de aula. Em um primeiro momento, discuto os livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2012) e faço um comparativo no que se refere às suas concepções sociológicas e de ensino-aprendizagem. Abordo como eles são organizados pedagogicamente, como tratam dos temas levantados, sempre levando em consideração cada proposta didática em particular e estabelecendo uma relação no tratamento das questões abordadas.

Ao final, discuto como o ensino de Sociologia pode ser pensado à luz da pedagogia histórico-crítica, como contraponto ao modelo preconizado pela pedagogia das competências. Debato como estas teorias educacionais podem ser operacionalizadas como teorias pedagógicas vinculadas a ação docente, explanando como as teorias, conceitos e temas da sociologia podem dar mais sentido às práticas questionadoras do cotidiano quando vinculadas a projetos político-pedagógicos mais atrelados a concepções de sociedade que contribuem com a transformação social.

Entendo que os livros didáticos e o planejamento de ensino são fundamentais para o trabalho docente, pois é através do contato com estes recursos que os professores poderão refletir sobre sua ação pedagógica e traçar seus objetivos de ensino com clareza.

3.1. Os livros didáticos aprovados pelo PNLD (2012)

Neste item irei me ater a dois livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD – Sociologia, 2012). É a primeira vez que os livros de sociologia fazem parte deste programa. O primeiro deles intitulado “*Sociologia para o Ensino Médio*” (2010), do autor Nelson Tomazi, e o segundo “*Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*” (2010), das autoras Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros. As escolas, em conjunto com os professores selecionam um dos livros a serem adquiridos e distribuídos para os estudantes:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o

Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico²².

Entendo que, como produtos de política pública, eles também definem conteúdos pertinentes para o ensino de Sociologia. Irei descrever como cada um deles trabalha as ciências sociais. Desta forma, encerro a reflexão acerca dos conteúdos oficiais propostos aos professores para que os mesmos possam fazer a retradução dos conhecimentos científicos para os estudantes do ensino médio. No próximo item irei trazer alguns subsídios para que os professores possam pensar seus planejamentos de ensino dentro das discussões atuais sobre o currículo de sociologia. No que se refere à divisão das ciências sociais nas três áreas de conhecimento, pode-se dizer que ambos contemplam mais a sociologia.

Souza (2013), no artigo “*O ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais*” analisa os livros e menciona que ambos partem de concepções sociológicas vinculadas a matriz weberiana, seguindo os pressupostos mencionados nas OCN’s (2006).

Em primeiro lugar, analiso o livro “Sociologia para o Ensino Médio” (2010), produzido pelo professor Nelson Dacio Tomazi, envolvido com a elaboração das OCN’s. Trata-se de um material didático que discute a teoria a partir de uma contextualização histórica bastante abrangente e pontual.

Inicialmente, traz a questão que envolve a relação indivíduo/sociedade, em seguida aborda o mundo do trabalho, focando a discussão sobre “O trabalho nas diferentes sociedades”, “O trabalho na sociedade capitalista” e por último, “A questão do trabalho no Brasil”. Na terceira unidade aborda “A estrutura social e as desigualdades” se remetendo ao conceito de classes sociais desenvolvido por Marx e ao final, “As desigualdades sociais no Brasil”. Nas unidades quatro e cinco se aproxima da discussão referente à ciência política, tratando de “Poder, Política e Estado” e “Direitos, cidadania e movimentos sociais”.

²² Conteúdo disponível na página do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article (acesso em 17/01/2014)

Os dois últimos capítulos tratam de “Cultura e Ideologia” e “Mudança e transformação social”.

Ao final da obra traz um apêndice riquíssimo acerca da “História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento”, onde trata dos temas: “As transformações no Ocidente e as novas formas de pensar a sociedade”, “O surgimento de uma ‘ciência da sociedade’”, “Desenvolvimento da Sociologia” e “A Sociologia no Brasil”. Contextualiza o Ensino de Sociologia no plano histórico que envolve o surgimento da ciência da sociedade até sua reintrodução no ambiente escolar brasileiro. Desta forma, coloca o próprio trabalho docente com a disciplina como resultado de conflitos históricos, sociais, intelectuais e políticos mais amplos.

A organização do livro didático é muito interessante, pois o autor sempre parte de um plano histórico onde ele introduz os conceitos, temas e teorias que serão discutidos posteriormente no decorrer da unidade, para sempre encerrá-la fazendo uma correlação com a sociedade brasileira. Desta forma, traz algumas correntes do pensamento sociológico, sempre considerando a história como processo, onde ao final, o estudante poderá entender sua biografia no contexto histórico-social em que o Brasil está inserido. O material complementar que encerra o livro é composto de textos mais densos e traz Saint-Simon, Comte, Marx, Durkheim, Weber, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso, citando as contribuições de cada autor para a construção de pensamento sociológico.

Trata em dois capítulos da ciência política e no caso da antropologia ela está citada na unidade que concentra o debate da relação entre *cultura* e *ideologia*. Aponta o significado antropológico do conceito de cultura, discute o conceito de *etnocentrismo*, cita a questão das “Trocas culturais e culturas híbridas” e “Cultura erudita e cultura popular”.

A obra é rica em imagens ilustrativas, além de valorizar trechos originais dos autores. Apresenta textos concisos onde o conhecimento científico é transformado em saber escolar de modo a aproximar o cotidiano das discussões de caráter acadêmico. Além disso, enumera dezenas de exercícios teórico-práticos dialogando com as artes, mostrando que o questionamento social não se restringe ao imaginário sociológico, mas abrange diferentes formas e linguagens. Por vezes, o texto se torna demasiado histórico exigindo dos alunos conhecimentos anteriores ao tema abordado. Como por exemplo, na unidade sobre “Direitos, cidadania e movimentos sociais” onde apenas em um tópico aborda inúmeros autores, como John Locke, Rousseau e Marx,

confundindo o aluno e não sintetizando a ideia central do tema em questão.

O livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (2010) é um material que busca trazer de forma bastante abrangente os conceitos, temas e teorias das ciências sociais. De uma forma geral, também está mais atrelado ao pensamento sociológico do que a antropologia e ciência política. É composto de três partes, a primeira discute o nascimento da sociologia, a segunda se apoia no filme de Charles Chaplin para desenvolver o debate e a terceira discute a sociologia brasileira.

Inicialmente tem-se a ideia de que por trazer a discussão o filme “Tempos Modernos” (Charles Chaplin, 1936), se desenrolará um debate fecundo acerca da sociedade capitalista e suas contradições. Mas, ao apresentar a obra fílmica, as autoras apontam o conceito de Durkheim sobre coesão social, enfatizando como a sociedade norte-americana estava atravessando a maior crise financeira de sua história e o que mantinha os trabalhadores em suas funções e papéis sociais. Karl Marx é trazido ao debate para mencionar que Carlitos milita por engano ao encontrar uma bandeira na rua e entrar na passeata. Mencionam a questão da propriedade privada, as classes sociais, socialismo e comunismo, mas sempre na concepção utópica, mostrando certo distanciamento do pensamento do autor e de sua obra.

Além do pensamento dos três autores clássicos da sociologia, abordam Georg Simmel, Michel Foucault, Alexis de Tocqueville, Norbert Elias e Walter Benjamin. Com relação aos autores brasileiros trazem Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Roberto DaMatta e etc. Traz a discussão acerca da sociedade brasileira a partir do dilema “civilizados ou cordiais”, entendendo o conflito como algo danoso a sociedade não apontando a luta de classes como algo que contribui para a transformação social.

Como livro didático segue uma ordem coerente com suas perspectivas teórico-metodológicas, mas por vezes é demasiado extenso no trato com o conteúdo e demasiado complexo para estudantes de ensino médio que não contam com uma boa prática de leitura e interpretação textual. Não é um material de fácil acesso e compreensão, visto as inúmeras correlações entre os autores, suas teorias e obras.

Enumera uma série de atividades, abordando questões contidas nas provas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), o que valoriza a disciplina em nível nacional visto sua frequência neste tipo de avaliação interdisciplinar. Também menciona que a discussão sociológica deve estar presente em uma redação e traz exemplos de direcionamentos neste sentido. Além disto, ao final de cada capítulo enumera pelo menos um

curta e um longa metragem sobre o tema, dando uma série de subsídios ao trabalho pedagógico. Apesar de não compartilhar com a linha teórica em que o livro se fundamenta, acredito ser um material didático bastante completo, mas que realiza poucos links com o cotidiano dos jovens e adultos da classe trabalhadora que frequentam as escolas públicas país afora.

Fazendo um comparativo das duas obras didáticas, podemos dizer que a primeira tem como fio condutor o conflito social e histórico, permeado pelos grandes temas das ciências sociais. A linha de pensamento preconizada tem caráter elucidativo. Neste sentido, valoriza a obra dos autores clássicos da sociologia de uma forma ampla ao tratar dos subtemas presentes em cada unidade. Deixa clara a questão de classe pensando o indivíduo como pertencente a um grupo social capaz de questionar o meio em que vive em prol do benefício da coletividade. Entendo a afirmação de Souza (2013) ao apontar que o livro não parte de uma concepção materialista histórica, porém a forma com que ele está organizado contribui para que os educandos entendam sua biografia na história e se pensem como sujeitos que podem contribuir para transformações sociais.

Já o segundo, parte do filme, para problematizar a questão da modernidade. Para tanto, faz uso de um espectro maior de autores, enfatizando apenas um deles para cada tema tratado. O discurso sociológico aparece como ferramenta para a compreensão do indivíduo no tecido social, não focando nas questões que envolvem as contradições da sociedade capitalista, mas trazendo um olhar que ameniza as diversas formas de conflito inerentes ao desenvolvimento deste modo de produção. Desta forma, incorporando os pressupostos liberais, se dispõem a organizar e dar lógica a vida do indivíduo aparentemente liquefeita no caos em que se encontra este período histórico.

No que se refere à discussão sobre a sociedade brasileira e os teóricos envolvidos com sua interpretação, há no livro “Sociologia para o Ensino Médio” (2010), um forte diálogo entre o processo histórico de constituição dos temas apresentados sempre correlacionados a realidade nacional ao fim de cada unidade. No que se refere ao mundo do trabalho o autor enfatiza a questão do passado escravista, da precarização dos empregos, da informalidade e do desemprego estrutural. Coloca estes elementos como condicionantes de um processo de mobilização das massas em diferentes frentes, do operário sindicalizado ao trabalhador rural. Também traz a questão dos novos movimentos sociais ao trazer temas como diversidade e meio ambiente. Desta forma, o estudante pode

entender como determinados processos sociais foram desencadeados e como eles afetam seu cotidiano diário.

Na obra “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (2010) esta correlação não é evidente, pois há uma parte composta por nove capítulos voltada unicamente para a realidade brasileira, mas que não apresenta relação explícita com os conteúdos trazidos anteriormente quando da análise fílmica pensada a partir do olhar sociológico das autoras. Ao tratar das questões do mundo do trabalho no Brasil, traz muito brevemente o pensamento do jovem Florestan Fernandes e não cita obras importantes que discutem a questão da industrialização tardia e da ausência de uma burguesia nacional consolidada no início do século XX. Apenas trata da questão imigratória e da valorização da cultura do trabalho e da luta pela conquista de uma legislação regendo a relação entre trabalhadores e patrões. O texto traz argumentos descontextualizados historicamente figurando em Getúlio Vargas o papel principal deste movimento e não na mobilização e pressão popular.

Desta forma, verifica-se que os livros, com perspectivas teóricas e educativas distintas, apresentam méritos e deméritos com relação ao trabalho docente em sala de aula. Acredito que o livro “Sociologia para o Ensino Médio” (2010) é mais rico em contextualizações históricas e mais próximo dos estudantes no que se refere à linguagem e às atividades propostas. Desse modo, estimula o pensamento crítico sobre a sociedade contemporânea, ao explicitá-la em sua dimensão histórica e, portanto, buscando desnaturalizar suas características fundamentais. Já o livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (2010) se distancia dos alunos pois necessita de um forte diálogo e interesse dos mesmos perante o livro didático, devido ao formato com que os textos foram confeccionados, bastante extensos e com um vocabulário que não convida os jovens e adultos que cursam o ensino médio a se interessarem pela sociologia. Ao mesmo tempo, convida a uma naturalização das contradições sociais presentes na sociedade capitalista, ao tratar acriticamente de fenômenos sociais característicos da sociedade capitalista, como se fossem inerentes à natureza humana.

3.2. O planejamento de ensino à luz da pedagogia histórico-crítica

É frequente ouvirmos relatos de professores iniciantes e experientes sobre as lacunas em seus processos formativos devido à recente obrigatoriedade do ensino de sociologia em nível nacional e da incipiente produção científica, didática e prática, acerca de como

trabalhar a sociologia dentro das dificuldades enfrentadas nas escolas. Neste último item irei me ater a algumas contribuições que considero de extrema importância para o planejamento de atividades docentes.

Sendo a discussão sobre a temática ainda bastante recente, adentro o universo da formação de professores para refletir sobre alternativas metodológicas de ensino, ou seja, como os *saberes científicos* se traduzem em *saberes escolares*, isto é, como o professor, em última instância, vai trabalhar os conhecimentos sociológicos com os estudantes. Permito-me entrar neste universo, pois entendo que a discussão levantada até o segundo capítulo é referente aos próprios currículos dos cursos de licenciatura em ciências sociais, uma vez que é comum estudarmos muitas das bibliografias citadas nesta pesquisa, os documentos nacionais em vigência e nos estados em particular.

Após refletir acerca do ensino de Sociologia, como integrante da estrutura educacional brasileira debato como os professores podem partir deste concreto para pensar os conteúdos de ensino a partir da realidade dos estudantes do ensino médio brasileiro e não de forma desconectada como vemos nos materiais com os quais entramos em contato²³.

Trago a discussão acerca da pedagogia histórico-crítica, pois acredito que o professor deve se situar politicamente e pedagogicamente

²³ O debate acerca da metodologia de ensino e dos conteúdos programáticos das ciências sociais foi discutido no âmbito do LEFIS em uma oficina permanente ministrada pelas professoras Nise Jinkings e Silvia Leni Auras de Lima, em 2008 e 2009. Em trabalho posterior, desenvolvi alguns destes conteúdos em um curso de Educação para Jovens e Adultos do Campo (EJA – Ensino Médio) no contexto dos assentamentos da reforma agrária no interior de Santa Catarina. O projeto foi desenvolvido em parceria do Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC), Colégio de Aplicação (UFSC) e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Como resultado do trabalho foi publicado o livro *“Escola e Vida - Uma experiência pedagógica de estudo por complexos em assentamentos do MST no estado de Santa Catarina”* (2013) e em conjunto com outra educadora da sociologia desenvolvi o artigo *“Ensino de sociologia no meio rural: contribuições do materialismo histórico-dialético para a militância de jovens e adultos camponeses”* (Caridá e Rosso, 2013). Neste artigo é possível visualizar as contribuições da disciplina para o cotidiano dos assentados da reforma agrária. Estas sugestões foram amadurecidas durante o minicurso ministrado no LEFIS por mim e pela professora Karin Caneparo: *“Como e para quem ensinamos sociologia: refletindo sobre a prática e contextualizando a juventude”* (outubro e novembro de 2013).

antes de elaborar seu planejamento de ensino. Para tanto, irei relacionar a obra “*Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*” com a disciplina de sociologia (Gasparin, 2007) e dar prosseguimento ao debate.

A pedagogia histórico-crítica é um contraponto às pedagogias dominantes, além de ser uma proposta que leva em consideração o debate acerca de como a pedagogia das competências se apropria do discurso empresarial e visa individualizar os sujeitos nos processos mais amplos de inserção social, como o mercado de trabalho. Filosoficamente, é vinculada ao materialismo histórico-dialético e o foco de sua preocupação é a natureza da educação.

Entende o trabalho como um princípio educativo e neste sentido, o trabalho docente como um trabalho intelectual que não separa o ato de produção do produto final do trabalho. Parte do concreto e não do ideal, valorizando os conteúdos como força material, contrariando os pressupostos do *neoescolanovismo* onde os conteúdos são pragmáticos e devem ser diluídos no interior das distintas áreas de conhecimento. Defende que todo ato educativo é também um ato político e que não existe neutralidade científica (Saviani, 2008).

Gasparin (2007) reflete sobre a organização do trabalho pedagógico, pensando a natureza e especificidade da educação a partir do conceito de trabalho desenvolvido por Marx. Para a teoria marxiana o trabalho fundamenta o ser social; é através dele que o homem se humaniza e que a sociedade se organiza desde os primórdios das civilizações. Nesta perspectiva, os teóricos da pedagogia histórico-crítica, defendem que o trabalho é um princípio educativo, pois é através da educação entre os pares e entre as gerações que ele vai sendo executado, transformando a natureza e o homem como seres sociais. Assim, é pelo trabalho e pela educação que os seres sociais constroem e desenvolvem suas práticas cotidianas para responder às suas necessidades.

O autor distingue teoria educacional de teoria pedagógica, afirmando que a primeira trata da relação entre educação e sociedade, e a segunda, objetiva o trabalho do professor. Ou seja, a primeira fundamenta o trabalho docente, organizando o trabalho pedagógico; e, a segunda o operacionaliza.

A partir desta explanação, é necessário pensar a natureza e a especificidade da organização do trabalho pedagógico a partir da realidade escolar, caracterizando o tipo de trabalho presente neste ambiente. Para tanto, demarco que o trabalho docente é um trabalho não-material, onde o professor não está em contato diário com o produto

de seu trabalho, mas o percebe no processo de desenvolvimento intelectual dos educandos:

O trabalho docente age essencialmente na relação entre sujeito e sujeito, ou entre homens e homens, e não sujeito e objeto, como na relação entre o homem e a natureza. Age diretamente na superestrutura ideológica e indiretamente na estrutura econômica da sociedade. Pertence ao campo das ideias, das concepções e visões de mundo, da análise e reflexão do homem e de sua atividade, em suma, da história. Dizer que age diretamente na superestrutura ideológica e indiretamente na estrutura econômica significa precisar o caráter dessa atividade humana, e evidenciar que, através do trabalho docente, não se pode mudar a estrutura de uma sociedade, por mais que se queira. Ao mesmo tempo, situa que sua atividade não é imparcial ou isenta de conteúdo político, agregação nas forças produtivas e nas relações de produção, já que pela educação e o trabalho docente, perpassam (indiretamente) os aspectos que são ou serão utilizados na produção da vida material. (Latorre, 2013, p. 27)

Como expressão do materialismo histórico-dialético, a teoria em questão fundamenta o trabalho pedagógico a partir da inter-relação entre a prática social inicial do conteúdo, a teoria científica e a prática social final do conteúdo. Trata-se de relacionar ciência e cotidiano, teoria e prática, a partir do que os educandos trazem de suas vivências diárias, problematizando as questões, onde ao final estes dois universos estariam correlacionados e reelaborados, criando um novo fazer e uma nova concepção sobre as ideias e experiências advindas da prática social inicial dos educandos, suas ideias de senso comum.

O processo depende da ação do professor e do aluno, pois é pelo trabalho de ambos, mediados pelo professor, que o conhecimento científico aprendido pelo aluno poderá ser ressignificado, e ele terá subsídios para pensar e propor ações que respondam às necessidades sociais que se expressam na sua escola, na sua comunidade, no seu trabalho e etc.

Em seguida, irei esboçar os caminhos metodológicos preconizados pela pedagogia histórico-crítica fazendo uma relação com o ensino de sociologia na escola a partir do que Florestan Fernandes

levanta com relação às potencialidades que a sociologia tem a desempenhar. Uma das potencialidades da disciplina se concentra no fato dela ser:

Condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (Fernandes, 1976, p. 90)

Seguem outras potencialidades educativas sintetizadas por Florestan Fernandes com base no *Symposium de Ensino de Sociologia e Etnologia* realizado na década de 1940:

1) O seu escopo deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social; 2) De todas, a preocupação comum é estabelecer um conjunto de operações noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural; 3) Tendo como seu objetivo permanente, a natureza humana, a ciência do social traz uma contribuição importante as relações humanas, facilitando a compreensão e a tolerância, polindo as arestas, suavizando os conflitos entre os indivíduos, por isso mesmo que lhe abre os olhos para suas causas. A sociologia concorre para uma racionalização do comportamento humano – na medida em que este pode ser racionalizado; 4) O principal objetivo da difusão da Ciência da Sociologia, como o da

difusão de qualquer outra ciência, é a compreensão por parte do homem, da natureza. Especialmente precisa ele de uma compreensão da natureza *humana* e da atuação dos processos sociais, de modo que possa acomodar-se com êxito a essa parte da realidade e assim conseguir ao menos certo grau de controle sobre ela. (Fernandes, 1976, p. 92-93)

Gasparin introduz a obra “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” questionando: “*qual a finalidade social dos conteúdos escolares?*” (Gasparin, 2007, p.2). Segue esboçando a necessidade de que estes conteúdos sejam funcionais no que se refere à teoria e a prática que envolve o cotidiano discente. Menciona a necessidade de atrelamento do trabalho docente e discente, visto que ambos não podem ser dissociados nesta metodologia. Partindo deste pressuposto defende que todo conhecimento escolar deve ser teórico-prático, ou seja, o conhecimento científico contribui para que o educando faça a síntese final do processo de ensino-aprendizagem utilizando o conhecimento apreendido em função das necessidades sociais a que busca responder.

Esta metodologia pressupõem três fases, cada qual com características específicas. A primeira delas está relacionada à prática cotidiana, denominada “Prática social inicial do conteúdo: o que os alunos e o professor já sabem”. A segunda fase, com foco na teoria, pressupõem três etapas. A primeira delas está relacionada à “Problematização: explicitação dos principais problemas da prática social”, a segunda a “Instrumentalização: ações didático-pedagógicas para a aprendizagem” e a “Catarse: expressão elaborada da nova forma de entender a prática social”. A última fase do método é composta da síntese, que no trabalho pedagógico representa a retomada da prática, denominada “Prática social final do conteúdo: nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido”.

Trata-se de um método que pode ser utilizado pelas diversas áreas, desde as humanas, passando pela área de linguagens, até as ciências exatas. Também favorece o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, visto abordar inúmeras dimensões a partir de cada conteúdo específico.

A prática social inicial se refere à contextualização do conteúdo por parte da ação docente-discente. Trata-se de um levantamento acerca do que os estudantes conhecem sobre o tema a ser trabalhado. Porém,

não se trata de levantar individualmente o que cada aluno traz em sua bagagem intelectual, mas sim o que o grupo social conhece sobre o assunto, quais suas experiências práticas relacionadas com o conteúdo. Os caminhos para o desenvolvimento da relação de ensino-aprendizagem tem-se início quando o docente expõe seu planejamento de ensino e deixa os estudantes a par de todo o conteúdo que será trabalhado didaticamente durante as aulas. Para abordar a vivência cotidiana dos conteúdos é necessário seguir alguns procedimentos:

- Anunciar a unidade e as subunidades de conteúdo e os objetivos que serão trabalhados.
- Escolher o melhor procedimento, conforme cada área de estudo, para iniciar a prática social relativa ao tema.
- Informar que as contribuições dos alunos não necessitarão seguir rigorosamente a sequência do conteúdo proposto.
- Esclarecer que o levantamento da realidade sobre o tema consistirá em questões, perguntas, constatações, informações.
- Desafiar cada educando a manifestar tudo o que já sabe sobre o tema.
- Anotar as percepções, as visões dos alunos.
- Registrar também as contribuições próprias do professor que enfatizem a dimensão social do conteúdo e sua inserção na trama de relações sociais.
- Utilizar, se necessário, materiais motivadores, como jornais, revistas, livros, filmes, *slides*, recursos virtuais.
- Possibilitar que cada item da unidade em questão haja observações dos alunos.
- Não debater ou discutir, neste momento, os itens que estão sendo apontados, mas somente registrar o estado de compreensão e de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo. (Gasparin, 2007, p. 26)

Posteriormente, tem-se a fase da problematização desta vivência trazida pelo grupo, inserindo a teoria científica, correlacionado-a ao

cotidiano abordado. O momento da *problematização* é essencial para a transição entre a prática e a teoria. É neste ponto que a prática social inicial será reelaborada pelo docente através de questionamentos que os façam refletir sobre o que trouxeram anteriormente. Esta fase deve ser explorada em fecundidade, pois é aqui que o senso comum começará a ser desconstruído ou reelaborado com a ideia de aproximar os estudantes da *imaginação sociológica*. Cabe ao docente estimular dúvidas inquietantes que instiguem os estudantes a refletir acerca de suas concepções de mundo e de sociedade.

Os caminhos adotados por esta metodologia sempre se referem a questões e problemas sociais, o que facilita sua adoção por parte dos professores de sociologia, que lidam diariamente com as indagações acerca do cotidiano e do processo histórico de construção do meio social. A fase da *problematização* está relacionada às necessidades sociais do grupo, e aqui, podemos fazer a relação entre as potencialidades da sociologia mencionadas por Florestan Fernandes e a pedagogia histórico-crítica.

Ainda me remetendo a fase em que o discente está em contato com a teoria, no início da reelaboração de suas vivências cotidianas, tem-se a fase da *instrumentalização*. Nesta etapa do livro o autor trata da teoria histórico-cultural de Vygotski demarcando a importância da interação entre os indivíduos e das relações sociais colocadas para a absorção dos conhecimentos escolares. Os saberes escolares são construídos na relação docente-discente a partir do enlaçamento entre cotidiano e ciência. Desta forma é realizada a transposição dos saberes científicos aos saberes escolares, valorizando a subjetividade dos alunos e a objetividade dos conteúdos.

Na fase da *instrumentalização* o professor é o mediador social e unificador do processo pedagógico. É ele quem dará sentido aos conceitos cotidianos que serão incorporados e superados pelos científicos:

Na verdade, os conceitos científicos não perdem sua cientificidade quando incorporam os cotidianos, nem estes deixam de ser cotidianos por serem assumidos por aqueles. A integração entre os dois vai possibilitar o desenvolvimento na perspectiva da cientificidade que necessariamente retornará ao cotidiano dos alunos. (Gasparin, 2007, p. 120)

É na fase da instrumentalização que os conhecimentos científicos se estruturam dando espaço a novas interpretações acerca do social. A metodologia consiste em algumas atitudes e ações que devem partir de todos os envolvidos no processo. Caso contrário, numa relação unilateral, não é possível a utilização destes procedimentos e a aula retorna ao modelo tradicional.

Ou seja, não basta o educador elaborar seu planejamento de ensino com base nestes pressupostos, as turmas nas quais ele leciona devem estar, em sua grande maioria, conectadas ao fazer didático-pedagógico, caso contrário o planejamento não irá fluir na direção da síntese. Dito isto, a metodologia depende de educandos interessados e orientados para que o educador possa mediar o processo de ensino-aprendizagem de modo a se reconhecer no produto final de seu trabalho. Esta é uma via de mão dupla, pois, somente assim os educandos verão sentido no conteúdo estudado.

A última etapa da teoria consiste na *catarse*, a qual se define pela síntese do cotidiano com o científico. Relacionando com a sociologia entendo esta fase como a que efetivamente o educando *desnaturaliza* o senso comum e reelabora sua visão sobre os temas estudados. Para encerrar a caminhada no movimento dialético tem-se a última fase, a prática social final do conteúdo, onde os estudantes estarão munidos das ferramentas intelectuais necessárias para colocar em prática o que aprenderam.

Após apresentar algumas das potencialidades da disciplina sintetizadas por Florestan Fernandes e demarcar a importância da transposição didática a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica, trago algumas sugestões para a operacionalização do trabalho docente. Em sua grande maioria foram pensadas e construídas em cursos ministrados no LEFIS. Contou com a contribuição de professores acadêmicos, educadores que lecionam a disciplina nas escolas e com licenciandos em ciências sociais.

Com o intuito de alargar a discussão, proponho o debate acerca dos conteúdos e das metodologias de ensino que podem nos auxiliar em sala de aula, na tentativa de enriquecer a relação entre docentes e discentes e dar sentido a nossa prática como educadores. As sugestões giram em torno dos conteúdos: “Mundo do Trabalho”, “Cultura”, “Ideologia e Indústria Cultural”, “Globalização e Neoliberalismo” e “Movimentos Sociais”. Para cada conteúdo citado foram elaborados

objetivos gerais e específicos. Abaixo segue tabela ilustrando o objetivo geral para as unidades:

Tabela 20: Unidades e objetivos gerais

UNIDADES	OBJETIVO GERAL
MUNDO DO TRABALHO	Discutir a historicidade do trabalho na sociedade capitalista, seus conflitos e contradições, propiciando condições iniciais para que formem uma consciência crítica, com base no estudo das categorias que representam a constituição da sociedade contemporânea.
CULTURA	Demonstrar a cultura como representação da realidade, inserida num processo de desenvolvimento social.
IDEOLOGIA E INDÚSTRIA CULTURAL	Relacionar as ideias dominantes em uma sociedade com novos comportamentos culturais e estabelecer relações entre indústria cultural, ideologia e meios de comunicação de massa.
GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO	Demonstrar como o Estado, enquanto instituição política e administrativa organiza as relações de produção e, neste sentido, determina o processo de globalização.
MOVIMENTOS SOCIAIS	Analisar até que ponto os movimentos sociais ou as organizações populares podem redefinir o papel do Estado.

Os conteúdos levantados estão organizados com base no materialismo histórico-dialético, mesma fundamentação filosófica da pedagogia histórico-crítica, o que facilitou a adoção desta metodologia de ensino. Correlaciono cada conteúdo, organizando o planejamento dos mesmos a partir do concatenamento das atividades propostas, sempre complexificando a abordagem com o andamento do processo de ensino-

aprendizagem. Abaixo seguem as tabelas tratando dos tópicos e objetivos específicos para cada unidade:

Tabela 21: Tópicos e objetivos específicos para a unidade “Mundo do Trabalho”

TÓPICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Introdução aos conceitos e sociedade e sociologia	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar e problematizar a formação da sociedade contemporânea, aprofundando questões relativas ao seu surgimento com a Revolução Industrial, onde o agravamento das questões sociais apontou para a necessidade de uma ciência da sociedade; - Identificar a ciência como proposta histórica de organizar o conhecimento das relações entre seres humanos e a natureza;
O conceito de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o trabalho como fonte de humanização; - Apontar, historicamente, a diversidade do mundo do trabalho relacionado às diferentes formas de organização das relações sociais; - Demonstrar a cultura imbricada neste processo de humanização e as diferentes maneiras de organização do trabalho na história; - Diferenciar a organização do trabalho na sociedade capitalista, relacionando com a emergência da indústria. - Concluir que o trabalho, fonte de humanização, é uma atividade humana criadora, a partir da qual, homens e mulheres, ao transformarem a natureza, transformam-se a si mesmos criando novas necessidades contornadas pela busca constante de novas formas de supri-las.
A crítica da organização social capitalista em Karl Marx	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a biografia de Marx no contexto de sua obra; - Apontar que para o autor a sociedade capitalista é marcada pelo conflito e contradição; - Discutir a exploração do trabalho na sociedade capitalista; - Debater os conceitos de modo de produção e alienação no processo de produção; - Concluir que a luta de classes foi apresentada pelo autor como “motor” da história;

Tabela 22: Tópicos e objetivos específicos para a unidade “Cultura”

TÓPICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Cultura no entendimento antropológico	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar o conceito antropológico de cultura do termo do senso comum; - Problematicar as diferentes influências às quais a cultura está sujeita;
Diversidade e identidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Apontar a cultura como aquela que mantém a unidade entre os indivíduos em diferentes sociedades; - Demonstrar que a cultura sofre modificações e representa, também, o conflito com o “novo” processo cultural, imposto pela complexidade das relações capitalistas de produção.
Etnocentrismo	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir como determinados padrões culturais se sobrepõem sobre outros;

Tabela 23: Tópicos e objetivos específicos para a unidade “Ideologia e Indústria Cultural”

TÓPICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Conceito de ideologia	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar as diferentes abordagens sobre o entendimento da palavra ideologia; - Expor, a partir da teoria marxista, o conceito de ideologia como aquele que inverte a realidade; - Esclarecer que para Marx a ideologia é a expressão das ideias da classe dominante; - Refletir sobre a relação entre cultura e ideologia;
A indústria cultural e o universo da propaganda	<ul style="list-style-type: none"> - Remontar a história da indústria do entretenimento no início do século XX; - Elaborar como o cinema, a música, o rádio e a televisão se desenvolveram ao longo do século; - Discutir os artifícios da produção de comerciais e propagandas e as ferramentas utilizadas para atingir determinados nichos sociais;

A mundialização da cultura no mundo globalizado	<ul style="list-style-type: none"> - Debater como, através da indústria cultural, a cultura vem sendo homogeneizada; - Refletir como a internet vem contribuindo neste processo;
--	--

Tabela 24: Tópicos e objetivos específicos para a unidade “Globalização e Neoliberalismo”

TÓPICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Sociedade Capitalista e Teoria Liberal	<ul style="list-style-type: none"> - Expor o surgimento do Estado moderno com o advento do capitalismo; - Demonstrar a inter-relação entre os sistemas de governo e o modo de produção; - Debater o papel do Estado e das relações de poder;
Nova ordem do capitalismo global	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar as aberturas das fronteiras internacionais econômicas, o “livre comércio” entre as nações e a instalação de multinacionais em países periféricos; - Identificar os reflexos da globalização e do neoliberalismo em todos os setores da vida social (tecnologia, alimentação, vestuário e etc.); - Problematizar a influência da nova configuração mundial no mundo do trabalho.
O neoliberalismo e o lugar do Brasil no processo de globalização	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar como os países periféricos contribuem para o modo de produção neoliberal; - Levantar a influência dos padrões neoliberais na cultura e visão de mundo dos brasileiros de forma generalizante; - Abordar como o processo de globalização influencia no processo de aculturação de povos tradicionais;

Tabela 25: Tópicos e objetivos específicos para a unidade “Movimentos Sociais”

TÓPICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Movimentos Sociais - Urbanos e Rurais	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o que são os movimentos sociais e quais são suas características principais; - Discutir como o poder econômico e político, voltado para os interesses de uma classe propiciam a organização de movimentos sociais;
Reformas políticas a partir da relação Estado/Movimentos Sociais;	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir as formas de luta e militância política; - Visualizar as circunstâncias e contextos que possibilitam a conquista de direitos exigida pelos movimentos sociais (criação de leis, espaços de moradia e etc.);
A heterogeneidade dos movimentos sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os diversos movimentos sociais no Brasil e no mundo; - Discutir os movimentos sociais ligados a causas ambientais, agrárias, estudantis, trabalhistas, feministas, de gênero e raça e etc.

Após o planejamento das unidades e a elaboração dos objetivos gerais e específicos o professor deve problematizar e instrumentalizar estes conteúdos (Gasparin, 2007). Entendo que estes caminhos devem ser elaborados por cada educador em particular. De acordo com esta metodologia de ensino, ao final de cada unidade, e do ensino médio como um todo, os estudantes poderão participar ativamente como cidadãos preocupados com o seu ambiente de trabalho, com a cultura em que vivem e se identificam, serão capazes de olhar com estranhamento o ambiente que habitam, questionar as políticas públicas voltadas aos espaços que compartilham, preservando a comunidade de ações que anulam as identidades e as diversidades culturais, e também fazendo uso dos conhecimentos adquiridos para o debate das questões socioambientais. A partir das contribuições de Florestan Fernandes, somadas às da pedagogia histórico-crítica, podemos traçar um panorama que subsidia o trabalho docente, visto a proximidade entre estes dois vieses epistemológicos. Desta forma, tem-se a teoria sociológica respaldada pela prática educativa.

4. Considerações finais

Nesta pesquisa abordamos a historicidade do currículo escolar brasileiro, visualizando a presença da sociologia no ambiente escolar em diferentes contextos. A reforma do ensino médio que culminou na LDB (1996) é uma expressão dos pressupostos políticos que orientavam o país naquele momento. Naquele momento a disciplina de sociologia passou a vigorar em alguns estados da federação em caráter obrigatório e em outros em caráter optativo. Aparece nos PCN's e nos PCN+ como tema transversal ao currículo, o que sugeriu inúmeras críticas por parte do grupo que vinha requisitando o espaço da sociologia na escola.

Após sua efetiva obrigatoriedade em 2008, ela passou a fazer parte da matriz curricular de todos os estados. Algumas secretarias de educação se alinharam pedagogicamente a teoria das competências, outras não compartilharam deste viés e foram críticas na construção dos documentos. Também foi possível notar que algumas diretrizes não se baseiam em teorias pedagógicas, apenas discutem os conteúdos sociológicos.

Penso que uma proposta em nível nacional pode contemplar todos os estados brasileiros, pois muitos deles ainda não publicaram suas diretrizes. Nota-se que grande parte do Norte e Nordeste ainda não refletiu sobre seu ensino. É interessante pensar uma proposta curricular que direcione alguns temas gerais a serem desenvolvidos com os estudantes, mas que deixe em aberto para as especificidades de cada região. Além disso, é importante a elaboração de um documento que questione a pedagogia das competências.

Com relação à sociologia como o espaço de ensino das três áreas das ciências sociais, notou-se que, metade das diretrizes curriculares se baseia nas três áreas de conhecimento para organizar os conteúdos. Os estados do Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina formularam documentos que expressam o ensino da sociologia, da antropologia e da ciência política. Apenas o estado do Mato Grosso não contempla a antropologia; e, a ciência política não é citada nos documentos dos estados de Goiás, Alagoas e Espírito Santo. A antropologia é pouco abordada nas diretrizes curriculares do Distrito Federal e do Acre e ambas são pouco citadas nas diretrizes curriculares do Tocantins.

O debate em torno das três áreas de conhecimento vem se fortalecendo, mas ainda precisa conquistar espaço. Cabem aos cientistas políticos e aos antropólogos estas reivindicações e o amadurecimento das questões didático-pedagógicas para que essas ciências venham a se

legitimar no ambiente escolar. Com relação aos livros didáticos aprovados pelo PNLD (2012) esta discussão ainda é incipiente.

Foi possível perceber que quando a academia está envolvida com as questões que circundam o ambiente escolar, as diretrizes curriculares se fortalecem e são elaborados documentos mais pertinentes aos debates deste objeto de estudo. Os estados onde este diálogo não é evidente apresentam propostas enxutas e organizadas por gestores em educação e não pelos professores que atuam no ensino básico. Desta forma, tem-se muito a caminhar para que universidades, secretarias estaduais de educação e professores mantenham uma relação intrínseca e preocupada com a transformação do saber científico em saber escolar.

O professor é o único que atravessa todos os campos, contextualização (universidade) e recontextualização (Secretarias Estaduais de Educação e instituições escolares). Assim, o trabalho docente é a expressão da organização curricular em todos os domínios do conhecimento e cabe ao professor à crítica a forma como sua disciplina vem sendo traduzida nas diretrizes curriculares. O professor deve ser capaz de analisar sociologicamente seu ambiente de trabalho e a forma como está organizado o conhecimento científico para que assim possa fazer uma relação profunda com as vivências cotidianas dos educandos, relacionando teoria e prática.

Essa dissertação documenta parte do debate em torno do currículo de sociologia no ensino médio. Para o grupo envolvido com a temática trata-se de uma síntese em torno das discussões que vem sendo produzidas em dissertações, artigos científicos e eventos nacionais e regionais. Porém, elas ainda não tinham sido organizadas dessa forma e nem desenvolvidas com base nos critérios apresentados. Para quem não está envolvido diretamente com a discussão, mas tem interesse em adentrar este universo, trata-se de uma pesquisa que pode contribuir com a formação de professores de sociologia, visto sintetizar em um único documento muitos dos debates sobre a teoria e a prática que envolve o trabalho docente com a disciplina.

Para dar sequência à pesquisa, é necessário aprofundar a reflexão em torno de cada conteúdo das ciências sociais citado no segundo e no terceiro capítulo, para qualificar a discussão e análise sobre a organização curricular do conhecimento das ciências sociais, necessário ao desenvolvimento das potencialidades da disciplina e a reflexão acerca de sua transposição didática. Esta dissertação apresenta elementos para se pensar uma metodologia de ensino capaz de contribuir com este processo de tradução, partindo da análise crítica das diretrizes

curriculares dos estados, da fundamentação político-pedagógica desses documentos e dos conteúdos das ciências sociais neles sugeridos.

5. Referências bibliográficas

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Caderno 1 – Sociologia*. Rio Branco/AC, 2010.

ALAGOAS. Secretaria de Estado de Educação e do Esporte. *Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas*. Maceió/AL, 2010.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1990.

BRASIL: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.

BOMENY, Helena e FREIRE-MEDEIROS, Bianca. *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

CARIDÁ, Ana Carolina. *Ensino de Sociologia no nível médio: Estudo exploratório baseado em concepções de professores e estudantes da Grande Florianópolis*. (Monografia de conclusão do bacharelado em Ciências Sociais, UFSC), 2009.

_____ & ROSSO, Kelem Ghellere. Ensino de sociologia no meio rural: contribuições do materialismo histórico-dialético para a militância de jovens e adultos camponeses. In: *Escola e Vida - Uma experiência pedagógica de estudo por complexos em assentamentos do MST no estado de Santa Catarina*. Org. Leyli Abdala Pires Boemer et al. Editora Insular: Florianópolis/SC, 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Matrizes curriculares para ensino médio*. Fortaleza/CE, 2009.

COAN, Marival. *A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho*. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC). Florianópolis/SC, 2006.

COSTA, Áurea, NETO, Edgard e SOUZA, Gilberto. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sunderman, 2009.

COSTA, Elis Rodrigues. *Os desafios de ensinar sociologia em Florianópolis com base na teoria histórico-cultural de aprendizagem: reflexões a partir de um estudo de caso*. Trabalho de conclusão de licenciatura em ciências sociais/UFSC). Florianópolis/SC, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares: ensino médio*. (componente curricular: Sociologia) Brasília/DF, 2008.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ESPIRITO SANTO. Secretaria de Educação. *Currículo Básico: Escola Estadual*. V. 03. Ensino Médio: Área de Ciências Humanas. Vitória/ES, 2009.

EVAGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *I Colóquio: A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais*. Belém: UFPA, 2009.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

_____. O Ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. In: *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. O Desafio Educacional. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FLEURY, Maria Tereza Leme e FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. In: *RAC*, Edição Especial, 2001.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Referenciais curriculares: ensino médio do Estado de Goiás (versão preliminar)*. Goiânia/GO, 2009.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio. In: *Cronos*, v. 8, n. 2. Natal/RN, 2007.

GUELFY, Wanirley Pedroso. A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR). Curitiba/PR, 2001.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD/2012. Sociologia – Ensino Médio. MEC. 2012.

HANDEFAS, Anita. O Estado da Arte do Ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. In: *Inter-legere*. UFRN, jul/dez. Natal/RN, 2011.

IANNI, Octavio. A sociologia numa época de globalismo. In: L. Ferreira (org.). *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo, 1997.

_____. O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. In: *Caderno Cedes*. Volume 31, n. 85, set.-dez. Campinas/SP, 2011.

JINKINGS, Nise. A sociologia em escolas de Santa Catarina. In: *Inter-legere*. UFRN, jul/dez. Natal/RN, 2011.

_____. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. In: *Mediações*. UEL, vol.12, n.1. Londrina/PR, 2007.

LATORRE, Diego Bernard Varella de Castro. *O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (ACTS) no ensino público de Florianópolis*. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC). Florianópolis/SC, 2013.

LIMA, Angela Maria de Sousa *et al* (org.). *Sugestões didáticas de ensino de Sociologia*. Londrina: UEL, 2012.

MARANHÃO. *Diretrizes Curriculares: Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino*. Secretaria da Educação. São Luís/MA, 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares: área das ciências humanas: Educação Básica*. Cuiabá/MT, 2010.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Unicamp). Campinas/SP, 2000.

MEKSENAS, Paulo. *Aprendendo sociologia: a paixão de conhecer a vida*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MÉSZÁROS, István. A alienação e a crise da educação. In: *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLS, Wright. *A imaginação Sociológica*. 3ª. ed. Tradução de W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Sociologia: proposta curricular Ensino Médio*. Belo Horizonte/MG, 2007.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Conhecimentos de Sociologia. In: Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Autores: Amaury César Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães & Nelson Dácio Tomazi. 2006.

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN+, Ensino Médio, Ciências Humanas e suas tecnologias). MEC. 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. MEC. 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO: ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ciências Humanas e suas Tecnologias. MEC. 2002.

PARANÁ. Secretaria de Educação. *Diretrizes curriculares de Sociologia para o ensino médio.* Curitiba/PR, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RÊSES, Erlando da Silva. *E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio.* Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Sociologia/Unb). Brasília/DF, 2004.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação. *Currículo mínimo 2012: Sociologia.* Rio de Janeiro/RJ, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. *Lições do Rio Grande: referencial curricular – Ciências Humanas e suas Tecnologias.* Porto Alegre/RS, 2009.

ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.* Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

_____. *Orientação curricular com foco no que ensinar: Conceitos e conteúdos para a Educação Básica.* Florianópolis/SC, 2011.

SANTOS, Mario Bispo. *A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal.* Dissertação de

mestrado (Programa de Pós-Graduação em Sociologia/Unb). Brasília/DF, 2002.

SANTOS, Mario Bispo. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de sociologia: em busca do mapa comum. In: *Percursos*. Volume 13, n. 01. Jan/jun. Florianópolis/SC, 2012.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia*. Secretaria de Educação. São Paulo/SP, 2009.

SARANDY, Flávio. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia/UFRJ). Rio de Janeiro/RJ, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*. 31ªed. Editora Autores Associados: Campinas/SP, 1997.

_____. *A história das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ileizi. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. In: *Cronos*, v. 8, n. 2. Natal/RN, 2007.

_____ et al. Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa. Londrina: UEL, 2009.

_____ et al. O ensino das ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940 a 2001. In: *Congresso Nacional de Sociólogos*. Curitiba/PR, 2002.

Sociologia: ensino médio. Coordenação Amaury César Moraes (Coleção Explorando o Ensino, v. 15). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOUSA, Fernando Ponte (org.). *Sociologia: conhecimento e ensino*. Florianópolis/SC: Editoria em Debate, 2012.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu. O ensino de Sociologia e a pedagogia histórico-crítica. In: *Revista HISTEDBR*. n. 51. Campinas/SP, 2013.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média*. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação/USP). São Paulo/SP, 2007.

TOCANTINS. *Proposta Curricular Ensino Médio: versão preliminar*. Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Tocantins. Palmas/TO, 2007.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Saraiva, 2010.