

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUELEN CRISTINE FRUNEAUX

**O CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE
ESTADUAL DE FLORIANÓPOLIS/SC**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FLORIANÓPOLIS – SC

2015

SUELEN CRISTINE FRUNEAUX

**O CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE
ESTADUAL DE FLORIANÓPOLIS/SC**

Dissertação submetida ao programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina.

Orientação: Dr^a Nise M^a Tavares
Jinkings.

FLORIANÓPOLIS – SC

2015

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

FRUNEAUX, SUELEN CRISTINE
O CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE FLORIANÓPOLIS/SC
/ SUELEN CRISTINE FRUNEAUX ; orientador, Nise Mª Tavares
Jinkings - Florianópolis, SC, 2015.
224 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Currículo de Sociologia. Sociologia no
ensino médio. Documentos curriculares. Escola pública. .
I. Jinkings, Nise Mª Tavares . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

**O CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE
ESTADUAL DE FLORIANÓPOLIS/SC**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis (SC), 24 de Maio de 2015.

Prof^a. Dr^a Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do Curso

Banca Examidora:

Dr^a Nise M^a Tavares Jinkings (PPGE/UFSC-Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Sueli Guardalupe de Lima Mendonça (UNESP-Examinadora)

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen (PPGE/UFSC-Examinador))

Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta (MEN/UFSC-Examinador)

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (UFSC-Suplente)

Às professoras e professores do magistério público estadual de Santa Catarina que no primeiro semestre de 2015 estiveram em greve por 72 dias. Uma luta pela valorização do magistério e por uma educação pública, gratuita e de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ivanir, Josephus e ‘paidrastró’ Oscar: obrigada pela oportunidade de estudar em uma Universidade pública, por bancarem a minha formação ao longo da graduação e pós-graduação, por incentivarem o meu trabalho enquanto professora da rede pública estadual e entenderem a importância da educação e de professores qualificados para atuar junto dos filhos e filhas da classe trabalhadora! Meu eterno agradecimento.

À minha orientadora, pelo trabalho que produzimos juntas neste mestrado. Por acreditar na minha capacidade de desenvolver essa pesquisa, destacando o meu crescimento enquanto estudante-pesquisadora e de autonomia frente ao processo. Obrigada por compartilhar seu conhecimento e por se dispor nesta orientação.

Aos membros da banca, que contribuíram com valioso debate durante a defesa e acrescentaram qualitativamente neste trabalho. Não posso deixar de agradecer também ao professor Jéferson Dantas que esteve presente durante a qualificação, fazendo uma leitura cuidadosa do projeto colaborando com comentários, indicações e críticas essenciais para a continuidade da pesquisa.

As professoras e professor que aceitaram ser entrevistados nesta pesquisa, dispondo do seu curto tempo fora da sala de aula e principalmente, de muita paciência para com a pesquisadora. Muito obrigada pela receptividade e interesse em participar, vocês foram fundamentais para a realização deste trabalho!

À minha oma e opâ, imigrantes que não tiveram a oportunidade de estudar neste país, mas sempre se orgulharam da minha trajetória acadêmica, desejando que eu nunca parasse os estudos.

Aos meus irmãos, cunhadas e cunhado: perto ou longe vocês sempre me deram suporte para seguir em frente, respeitando as minhas escolhas (bastante diferente das de vocês) e desejando que eu me realizasse enquanto professora. Digo a vocês que estou muito feliz por hoje estar aqui!

Ao Adriano, que lá em 2012/1 me incentivou a participar do processo seletivo do mestrado: obrigada por todo apoio e torcida ao longo desse processo. Se não fosse você me instigar a seguir os estudos, talvez hoje não fosse uma mestra em educação.

Às meninas do PPGE, Kami, Carol, Vanessa, Joce, Alci, Juh, Vivi e Jô: vocês são incríveis! Obrigada pelo apoio incondicional, pelas conversas, livros emprestados, pelas orientações (via facebook, e-mail ou nas

mesas de bar) e pelos sambas/confraternizações que fizeram esse processo ficar mais leve. Tenho certeza que se não tivesse vocês ao meu lado, não teria dado conta. Com vocês, o processo não se tornou individualizado, mas sim coletivo. Conhece-las foi uma das melhores partes do mestrado. Obrigada!

Camaradas Mineró e Daniel, nem imagino o que teria sido de mim sem a companhia e apoio de vocês nas horas mais difíceis. Amigos-camaradas que ajudaram a enfrentar e a dar conta tanto das questões da pesquisa, como também das questões da vida! Muito obrigada pela parceria. O carinho, admiração e bem-querer são recíprocos.

As minhas amigas de Joinville, Déia, Cami, Bru, Tama, Pâm e Nay, que mesmo à distância sempre estiveram dispostas a me receber com muito amor, abraços, risadas e boas conversas. Vocês são exemplos de mulheres de luta, que dão conta de inúmeras batalhas diárias. Obrigada por compartilharem comigo essas experiências e por fazerem há mais de 10 anos parte da minha vida, deixando-a mais alegre e colorida.

A todos os professores e colegas do PPGE/UFSC e também do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho – TMT/UFSC, por compartilhem ao longo das disciplinas, dos grupos de estudos (e do convívio para além da universidade), conhecimento e experiências que enriqueceram muito o processo de aprendizagem durante o mestrado. Pessoas muito valorosas e com engajamento político que procuram fazer a diferença, seja dentro da universidade ou na militância para além dos muros.

Ao pessoal da Cazu, que fizeram muitas vezes com que esse momento fosse ‘menos duro’, que dividiram comigo a alegria de dançar e a voltar a ver a vida com outra sensibilidade. Vocês e a dança me fazem bem, muito bem!

A todas as professoras e professores de luta do estado de SC com quem convivi durante a greve e, mais intensamente ao longo da ocupação da Assembleia Legislativa: agradeço pela generosidade em contribuir com a minha formação política, dispostos a discutir e a explicar o movimento sindical, a ser aguerrida com as causas da educação e a ver no coletivo a nossa força enquanto categoria, enquanto trabalhadores. Este trabalho só faz sentido por acreditar na educação e no papel social que cumprimos nessa sociedade.

De quem depende a continuação desse domínio?
De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de
amanhã.
E o "hoje" nascerá do "jamais".
(Bertold Brecht – Elogio da dialética)

No dia em que o morro descer e não for carnaval
não vai nem dar tempo de ter o ensaio geral
e cada uma ala da escola será uma quadrilha
a evolução já vai ser de guerrilha
e a alegoria um tremendo arsenal
o tema do enredo vai ser a cidade partida
no dia em que o couro comer na avenida
se o morro descer e não for carnaval
(Wilson das Neves – O dia em que o morro
descer e não for carnaval)

RESUMO

O presente estudo de mestrado é uma investigação acerca do currículo de Sociologia desenvolvido nas escolas públicas de ensino médio da rede estadual no município de Florianópolis/SC. Entendemos como relevante a pesquisa sobre tal temática, na medida em que a discussão contemporânea sobre os documentos curriculares oficiais e as políticas educacionais voltadas para o ensino médio vem sendo objeto de crescente interesse acadêmico e político. Ao mesmo tempo, verifica-se a inexistência de estudos acadêmicos que tratem do currículo de Sociologia desenvolvido nas escolas catarinenses. Além disso há um anseio particular, enquanto professora que inicia sua atuação na escola pública, de contribuir para a desnaturalização das questões levantadas ao longo desta pesquisa, que teve como objetivos específicos: i) analisar a concepção educacional dos documentos curriculares e as referências à disciplina de Sociologia nesses documentos; ii) investigar em que medida os documentos curriculares embasam os planejamentos escolares dos professores de Sociologia; e iii) que condições materiais e pedagógicas existem nas escolas para concretização do currículo proposto. O trabalho está estruturado em quatro capítulos, que se seguem a uma apresentação onde justificamos a escolha do objeto de pesquisa, situamos a problemática e discorremos sobre os aspectos metodológicos. O capítulo 1 explicita a trajetória da disciplina de Sociologia no currículo educacional brasileiro e trata do materialismo histórico dialético como método de investigação para o conhecimento da realidade da escolar de nível médio em Florianópolis, confrontando-a com os interesses formativos do capital. No segundo capítulo contextualizamos a disciplina de Sociologia no sistema educacional brasileiro a partir dos anos de 1990, analisando a conjuntura política, econômica e social que influenciou a elaboração das políticas educacionais e a construção dos documentos curriculares oficiais (LDB, DCNEM, OCNEM, PCNEM, PCN+ e Proposta Curricular de Santa Catarina). O terceiro capítulo analisa os dados empíricos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, tratando das possibilidades de ensino e da construção curricular da disciplina de Sociologia nas escolas. Por fim, nas considerações finais, abordamos os nexos entre os documentos curriculares oficiais e os planejamentos de ensino elaborados e desenvolvidos pelos professores. Cinco categorias centrais orientaram este estudo: currículo; disciplina de Sociologia; política educacional; ensino médio; e escola pública. A pesquisa revelou

que o currículo de Sociologia proposto nos documentos curriculares e planejado pelos professores concretiza-se de forma parcial em sala de aula por motivos diversos. Tais motivos abrangem desde questões materiais-estruturais das escolas, até aspectos mais subjetivos da dinâmica dos estudantes, passando pela precarização do trabalho docente no atual contexto da educação pública.

Palavras-chave: Currículo de Sociologia. Sociologia no ensino médio. Documentos curriculares. Escola pública.

ABSTRACT

The present study is an investigation on the Sociology discipline's curriculum, adopted in public high schools of the state system in Florianópolis/SC. The relevance of the theme is sustained by contemporary discussions on official curriculum and educational policies devoted to secondary education, which have been subject of increasing interest on the academic and political areas. At the same time, there is a lack of academic studies on the Sociology curriculum considering schools on the State. In addition, the researcher brings a particular yearning, as a teacher who starts her performance in public schools, to assist in the denaturalization of the issues raised throughout this research, which had the following objectives: i) to analyze the educational conception of curriculum documents and the references from these documents to the discipline of Sociology; ii) to investigate the extent to which curriculum documents support Sociology teachers on the elaboration of her educational plans, and, iii) to determine the material and pedagogical conditions provided by the addressed schools to support the implementation of the proposed curriculum. The work is divided in four chapters, where we justify the choice of the research subject, situate the problem and discuss the methodological aspects. Chapter 1 explains the trajectory of Sociology discipline in the Brazilian educational curriculum, adopting the historical dialectical materialism as a research method to investigate the reality of high school in Florianópolis, confronting it with the formative interests associated to the capital. In chapter 2 we contextualize the discipline of Sociology in the context of Brazilian educational system from the 1990s, analyzing the political, economic and social environment that influenced the development of educational policies and the construction of official curriculum documents (LDB, DCNEM, OCNEM, PCNEM, PCN+ and Curricular Proposal of Santa Catarina). The third chapter analyses empirical data collected through semi-structured interviews with teachers, approaching educational opportunities and curriculum development for the discipline of Sociology in schools. Finally, in closing remarks, we deal with the nexus between the official curriculum documents and the educational plans elaborated and developed by the teachers. Five core categories guided this study: curriculum; discipline of Sociology; educational policy; high school; and public school. The survey revealed that the planned Sociology curriculum is only partially delivered in the classroom, for reasons ranging from material-structural

issues of schools, to more subjective questions concerning the students groups dynamics, passing through the enormous difficulties faced by teachers in the public education's context.

Keywords: Sociology Curriculum. Sociology in high school. Curriculum documents. Public school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de publicações (dissertações e teses)	24
Quadro 2 - Lista dos documentos oficiais em ordem cronológica	69
Quadro 3 - Competências indicadas para a Sociologia	77
Quadro 4 - Sistematização do conteúdo didático de Sociologia	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED)
BID – Banco Interamericano de desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional da Educação
CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EEB – Escola de Educação Básica
EMI – Ensino Médio Inovador
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica Valorização dos Profissionais
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABES/UFRJ – Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes da Universidade Federal do Rio de Janeiro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEFIS/UFSC – Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia da Universidade Federal de Santa Catarina
LENPES/UEL – Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina
LENS/UEM – Laboratório de Ensino de Sociologia da Universidade Estadual de Maringá
LES/USP – Laboratório de Ensino de Sociologia da Universidade de São Paulo
OCDE – Organização para a Cooperação Econômica
OCN's – Orientações Curriculares Nacionais
ONU – Organização das Nações Unidas
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
PCN's – Propostas Curriculares Nacionais
PCN+ – Propostas Curriculares Nacionais (orientações complementares)
PNEM – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio.
PIBID – Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
SED/SC – Secretaria de Educação de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	23
1 INTRODUÇÃO.....	35
1.1 A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	35
1.2 DO SINGULAR AO UNIVERSAL E DO UNIVERSAL AO SINGULAR: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM FLORIANÓPOLIS/SC E OS INTERESSES EDUCACIONAIS DO CAPITAL.....	45
2 DA CONCEPÇÃO. A SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO E AS INDICAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	59
2.1 CONTEXTUALIZANDO OS ANOS 1990 E AS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	62
2.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA.....	67
2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.....	69
2.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM e PCN+.....	76
2.2.3 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM.....	81
2.2.4 Proposta Curricular de Santa Catarina.....	85
2.3 REALIDADE DO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS... ..	91
3 DA ORGANIZAÇÃO. A CONCRETIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS.....	95
3.1 SOBRE AS ESCOLAS E SUAS POSSIBILIDADES DE ENSINO.....	95
3.2 A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS.....	114
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
5 REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES.....	161
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO ENVIADO POR E-MAIL PARA O BANCO DE DADOS DO LEFIS.....	162

APÊNDICE II - ROTEIRO BASE PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	167
ANEXOS	171
ANEXO 1 – PLANEJAMENTO PROFESSOR B	172
ANEXO 2 – PLANEJAMENTO PROFESSORA M	179
ANEXO 3 – PLANEJAMENTO PROFESSORA L.....	199
ANEXO 4 – PLANEJAMENTO PROFESSORA P.....	209

APRESENTAÇÃO

A escolha por este objeto de pesquisa se deu principalmente a partir da minha trajetória acadêmica e profissional. Formada em licenciatura e bacharelado no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina, acompanhei durante os anos da graduação (2005-2011) a discussão sobre o currículo da disciplina de Sociologia para as escolas do ensino médio.

Alguns dos pontos centrais que percorriam a temática e que seguem marcando a reflexão na área são: a insuficiência de documentos oficiais que orientem os professores no desenvolvimento do planejamento curricular da disciplina na escola; a não utilização ou desconhecimento por parte de muitos professores quanto aos documentos curriculares; a existência de documentos que não atendem as demandas e anseios dos professores da rede pública de educação básica; professores de Sociologia sem formação na área.

Com a minha efetivação na rede pública estadual, percebi que essas questões eram realmente muito pertinentes e também comuns em outras áreas de conhecimento. A minha dificuldade particular, enquanto professora iniciante na escola, me instigou a buscar uma apropriação dessa problemática e dos elementos que envolviam a questão do currículo. A imersão nos documentos curriculares oficiais – sendo poucos que tratam da Sociologia enquanto disciplina – e o diálogo com meus pares de formação foram fundamentais para o processo de reflexão e construção do currículo de Sociologia na escola em que trabalho. Essa trajetória me convenceu da necessidade de realizar uma pesquisa sobre essa problemática com a intenção de contribuir com o estudo sobre o tema, buscando suprir possíveis lacunas constatadas nesses estudos iniciais.

Segundo o mapeamento das pesquisas científicas (teses/dissertações) voltadas à questão do ensino de Sociologia realizado por Ileizi Silva¹ e posteriormente complementado por Mário Bispo dos

¹O quadro original desenvolvido por Ileizi Silva (período de 1993-2004) compõem seu trabalho “A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina”, apresentado no XII Congresso Brasileiro De Sociologia - SBS, em Belo Horizonte, MG - 31/05 à 03/06/2005, na Sessão Especial: Ensino De Sociologia Em Questão, em 01/06/2005.

Santos², no período de 1993 a 2010, foram defendidas 31 dissertações sobre a temática e apenas duas teses. Em trabalho desenvolvido com o objetivo de atualizar essa tabela, por estudantes do curso de Ciência Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina³, foi realizada uma pesquisa no portal da CAPES para verificar quantos novos trabalhos foram cadastrados no banco de dados entre 2010 e 2012. Verificamos que no período dez dissertações foram registradas e nenhuma tese de doutorado. Já nos anos subsequentes, 2013 e 2014, doze trabalhos foram cadastrados entre dissertações e teses, de acordo com informações do LABES – Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes⁴. Se analisarmos a quantidade de publicações por ano, teríamos a seguinte tabela:

Quadro 1 - Quantidade de publicações (dissertações e teses)

Ano	Publicações em número	Nível
1993	01	Mestrado
1994	01	Mestrado
1995	00	-
1996	01	Mestrado
1997	00	-
1998	00	-
1999	01	Mestrado
2000	01	Mestrado
2001	02	Mestrado
2002	02	Mestrado
2003	02	Mestrado
2004	02	Mestrado
2005	01	Mestrado
2006	04	02 Doutorados e 02 Mestrados
2007	03	Mestrado

²Responsável pela atualização do levantamento junto com o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – LABES/UFRJ, que ampliou o mapeamento até o ano de 2010.

³Trabalho de sala de aula coordenado pela professora Nise Jinkings na disciplina de Metodologia de Ensino de Ciência Sociais.

⁴ Informações retiradas do site, <http://www.labes.fe.ufri.br/>, em fevereiro de 2015.

2008	02	Mestrado
2009	09	Mestrado
2010	01	Mestrado
2011	03	Mestrado
2012	07	Mestrado
2013	06	03 Doutorados e 03 Mestrados
2014	06	02 Doutorados e 04 Mestrados

Fonte: Tabela desenvolvida pela autora.

Destes trabalhos recentes, apenas dois deles⁵ se circunscreveriam na temática proposta por esta pesquisa, ou seja, voltada à discussão sobre o currículo de Sociologia nas escolas de ensino médio. Em uma das referidas dissertações, com o título “Sobre a Noção de Conhecimento escolar de Sociologia”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina em 2011, o autor Eduardo Carvalho Ferreira, segundo consta no resumo, procura discutir a “noção de conhecimento escolar de sociologia mobilizada para estruturar as práticas e as estratégias pedagógicas no sistema de ensino”, sendo uma das questões que se propõe responder é de que forma a noção de “conhecimento escolar de sociologia” se sistematiza e se apresenta nos currículos e nas práticas de ensino.

Outro trabalho acadêmico nessa temática é a dissertação de mestrado defendida em 2014 na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, no Programa de Pós Graduação em Sociologia Política – PPGSP, sob o título “Sociologia no ensino Médio: diretrizes curriculares e trabalho docente”, de Ana Carolina Caridá. Os objetos desta pesquisa foram as diretrizes curriculares desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos estados brasileiros, bem como os livros didáticos aprovados em 2012 pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, no intuito de fazer um apanhado dos conteúdos de ensino das ciências sociais propostos e uma “reflexão sobre o currículo de sociologia no ensino médio, fazendo uma crítica à pedagogia das competências com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.” (s/p)⁶. O destaque feito aqui é no sentido de ressaltar o quanto o campo sobre currículo de Sociologia ainda possibilita novas e necessárias investigações, quando

⁵A partir da leitura dos resumos e introdução dos demais trabalhos, poderíamos caracterizá-los nas seguintes temáticas: estudo e ensino de Sociologia; historicização da Sociologia no ensino médio e, formação e prática docente do professor de Sociologia.

⁶De acordo com o resumo apresentado pela autora.

comparada a outras áreas do conhecimento já há muito tempo consolidadas.

Outras duas dissertações de 2013 e 2012/2 - respectivamente “A Sociologia na Educação Básica: Educação para o Trabalho ou o Trabalho como Princípio Educativo no Currículo de Sociologia” de Maria Clara Aguiar de Castro Fernandes, defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, e “Políticas Educacionais para Inserção da Sociologia no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (1999-2010)” de Kátia Karine Duarte da Silva, defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - trazem algumas reflexões pertinentes para este trabalho. Fernandes (2013) contribui ao desenvolver as análises dos documentos oficiais para o currículo de Sociologia a partir do método dialético nos capítulos um e dois; já a dissertação de Silva (2012) trata no primeiro capítulo da conjuntura política e social no período de 1995-2010 e da implementação do projeto neoliberal para a educação, que reorganiza o sistema educativo e se concretiza com a promulgação da LDB de 1996. Ambas dissertações não tratam da especificidade do nosso objeto de pesquisa, porém, tornam importantes para o processo de revisão bibliográfica por trazerem elementos que irão mediar a relação do objeto com o sujeito, a sociedade, a estrutura e a dinâmica na qual ele está inserido, além de terem como referencial teórico o materialismo histórico dialético.

É notável que após a formalização da Sociologia pela Lei 11.684⁷ enquanto disciplina curricular obrigatória para todas as séries do ensino médio, assinada pelo então presidente em exercício, José Alencar, em 2008, houve um acréscimo surpreendente quanto à quantidade de publicações acadêmicas, conforme destacado na tabela. Foi crescente o interesse acadêmico, mas também político, no que tange o objeto das políticas educacionais voltadas para o ensino médio que resultam na produção de documentos oficiais para a educação.

Lima (2012) indica outros dois fatores relevantes que podemos considerar na tentativa de explicar essa expansão nas pesquisas voltadas ao ensino de Sociologia: (i) a recente criação de laboratórios de ensino de Sociologia nos cursos de licenciatura, articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Alguns exemplos desses laboratórios: LABES/UFRJ, LEFIS/UFSC, LENPES/UEL, LENS/UEM, LES/USP; e

⁷Em Santa Catarina desde a Lei Complementar n° 173, de 21/12/1998, o Governo do Estado tornou a disciplina de Sociologia, bem como a de Filosofia, obrigatória.

(ii) o papel protagonista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que oportuniza aos graduandos de licenciaturas a inserção nas pesquisas científicas na área da educação.

No entanto, essa expansão por meio dos laboratórios de ensino e pelo PIBID, só foi possível após a Sociologia ser decretada disciplina curricular obrigatória na educação básica de nível médio, nacionalmente, em 2008. De fato, diversos fatores institucionais e políticos contribuíram para isso. Se nas primeiras décadas do século passado a defesa da presença disciplinar da Sociologia se dava com base em concepções positivistas professadas pelas elites dirigentes, em meados daquele século ela vinha no bojo das lutas travadas pelo fortalecimento e democratização da educação pública no país. Com efeito, ao longo da história educacional brasileira ocorreram várias tentativas de inserir a disciplina de Sociologia nos currículos escolares, concretizadas em 1925 com a Reforma Rocha Vaz, que propôs a disciplina com caráter obrigatório para os cursos preparatórios do ensino de nível secundário. Excluída dos currículos escolares em 1942, pela reforma educacional do Estado Novo, a Sociologia volta a ser objeto de debates nos anos 1950, quando Florestan Fernandes e outros cientistas sociais saíram em defesa da sua presença nos bancos escolares. Entretanto, não foi conquistada sua presença obrigatória nos currículos, tendo ficado deliberado que seria disciplina optativa na primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional em 1961.

Já no período final da ditadura civil-militar, retomou-se fortemente essa pauta de reivindicação, puxada pelos sindicatos de professores, associação de sociólogos, movimento estudantis e demais movimentos que lutavam pela democratização da educação e da sociedade brasileira. Esse movimento conquistou a inserção obrigatória da Sociologia nos currículos escolares de vários Estados da federação, mas não conseguiu garantir, com a segunda LDB de 1996, a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo básico em nível nacional.⁸

É essa presença intermitente da disciplina de Sociologia no sistema escolar brasileiro e nos documentos oficiais, sua descontinuidade enquanto saber científico no currículo da educação básica, que nos levou a centrar nossa pesquisa na seguinte questão: **que currículo de Sociologia vem sendo desenvolvido nas escolas públicas de ensino médio da rede estadual de Florianópolis/SC?** Dessa forma,

⁸Esse ponto será mais aprofundado no item 1.1 da Introdução.

como objetivos específicos desdobrados do problema de pesquisa, temos: i) analisar a concepção dos documentos curriculares e as referências à Sociologia nesses documentos; ii) investigar em que medida os documentos curriculares são organizados e incorporados nos planejamentos escolares pelos professores de Sociologia, e iii) que condições materiais e pedagógicas existem nas escolas para concretização do currículo proposto. Pensando na articulação dos elementos teóricos aprofundados com o trabalho empírico realizado nas entrevistas, organizamos a estrutura desta dissertação em três capítulos.

No primeiro capítulo, como introdução, localizamos nosso objeto e a problemática na qual está inserido, bem como a discussão sobre o método de pesquisa e suas categorias de análise, juntamente com os elementos da realidade da educação escolar de nível médio em Florianópolis, confrontando-a com os interesses formativos do capital. No segundo capítulo situamos a disciplina de Sociologia no sistema educacional brasileiro, com um recorte temporal mais atual, concentrando nossos esforços para a análise da conjuntura política, econômica e social a partir de 1990. O capítulo busca responder que influência teve essa conjuntura para a elaboração das políticas educacionais e para a construção dos documentos curriculares oficiais (LDB, DCNEM, OCNEM, PCNEM, PCN+ e Proposta Curricular de Santa Catarina). No terceiro capítulo analisamos os dados empíricos coletados através de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam na rede pública de ensino médio em Florianópolis/SC, tratando das possibilidades de ensino e da construção curricular da disciplina de Sociologia nas escolas. E, por fim, nas considerações finais apontamos as conclusões às quais chegamos no que tange ao diálogo estabelecido entre os documentos curriculares oficiais e os planejamentos curriculares desenvolvidos pelos professores, abordando sua concretização no espaço da sala de aula. Para tal, nos embasamos teoricamente nas categorias apresentadas e discutidas ao longo do trabalho.

Partimos do pressuposto de que os documentos oficiais que serviram de instrumentos de pesquisa para esse trabalho não são neutros, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais. Os documentos são produtos de práticas sociais ao longo da história do homem, logo, carregam consigo expressão das diversas relações sociais estabelecidas no seu tempo. Assim, Evangelista (2009, p. 03-05) coloca que,

Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa. [...] Se

compreendemos a empiria como “gestada” na história, como manifestação da consciência humana na história, e se a tomamos como passível de conhecimento pelo sujeito histórico podemos considerar que conhecê-la é conhecer a própria consciência do homem. Pelo seu conhecimento é possível articular outras formas de consciência. Em síntese, expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história. Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria.

Importante salientar também que ao trabalharmos com análise documental, a perspectiva do pesquisador pode se diferenciar da perspectiva do documento analisado. A objetividade do pesquisador nesse caso é muito importante e não pode ser perdida no decorrer do processo, isso implicará no seu entendimento das fontes, dos projetos históricos colocados e das perspectivas que estão em disputa. Por isso a clareza em compreender os documentos não como verdades, mas como “fontes de concepções, [que] permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados”, assim, a necessidade constante de “desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição.” (EVANGELISTA, 2009, p. 09). Os documentos de análise não são por si objetos finais de explicação, mas ao contrário, “são unidades de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 439).

Como guia para o desenvolvimento da pesquisa proposta, consideramos válido seguir as orientações de Laurence Bardin (*apud* RICHARDSON et al.,1999), que indica três etapas para pesquisas baseadas em análise de conteúdo/documental: (1) pré análise: momento de operacionalização e sistematização partindo de uma primeira leitura do material e definição dos documentos a serem analisados; (2) análise do material: consiste na leitura mais cuidadosa, codificação, categorização e análise propriamente dita; e (3) tratamento dos resultados (a inferência e interpretação), onde se busca atender às questões iniciais propostas nos objetivos da pesquisa. As duas primeiras etapas não constam no trabalho, pois tratam do momento de sistematização por parte do pesquisador, logo, as inferências e

interpretações constam nas análises do capítulo primeiro quando tratamos dos respectivos documentos.

A pesquisa aqui desenvolvida, de caráter qualitativo, toma como ponto de partida a análise documental, apoiando-se nas compreensões e mediações decorrentes dos resultados obtidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Assim, as categorias destacadas nessa pesquisa, que ficaram evidentes após a qualificação do projeto e que não foram definidas *a priori*, têm a intenção de, partindo do método dialético, “assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Logo, quando nos referimos à categoria de currículo estamos compreendendo mais que o planejamento anual da disciplina, estamos nos fundamentando em Sacristán (2000) que caracteriza o currículo como documento oficial que faz a mediação entre sociedade e escola; enquanto plano educativo apresentando seu conteúdo pretenso e enquanto expressão formal e material de um projeto político com conteúdos e orientações determinados. Neste sentido, Nereide Saviani (2010) observou alguns aspectos sobre o currículo que dialogam com o proposto por Sacristán e permitiram a seguinte sistematização: **o currículo enquanto documento oficial**; **o currículo desenvolvido nas escolas** e **o currículo enquanto projeto de política educacional**. Para a categoria disciplina de Sociologia nos aportamos em Dermeval Saviani (1998), Jinkings (2007; 2011) e Ileizi Silva (2005) que trazem elementos do processo de implementação da disciplina no contexto educacional brasileiro a partir das disputas políticas e sociais estabelecidas no final dos anos 1980, momento em que se debatia a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Para a categoria política educacional, referenciamos os estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005), Saviani (2007), Shiroma e Evangelista (2005) e Evangelista (2009), que trazem a discussão sobre a influência das políticas educacionais internacionais, estas submetidas aos interesses econômicos do capital-, como orientadoras para implementação de projetos e propostas no campo educacional brasileiro.

A compreensão do contexto econômico e social do período é fundamental para a análise das políticas educacionais já que estas são produtos de práticas intencionais constituídas pelo momento histórico, mas também dele constituinte. As categorias ensino médio e escola pública são discutidos tendo como base os documentos curriculares oficiais (BRASIL, 1996; 1998; 1999; 2002; 2006; 2013) e também as

contribuições de Kuenzer (2002) para sistematizar a função social que cumprem na atualidade, mas também suas limitações e contradições decorrentes de uma sociedade classista e excludente que se expressa na dualidade de ensino vigente.

Além da revisão bibliográfica e da análise de documentos oficiais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Fundamental destacarmos aqui que para a construção do roteiro-base da entrevista semiestruturada utilizamos inicialmente um questionário com perguntas abertas e fechadas, que serviu como ferramenta exploratória de pesquisa, visando uma primeira aproximação e compreensão do objeto. A aplicação e análise dos questionários respondidos orientaram então a construção das questões para as entrevistas. Esse questionário foi encaminhado via *e-mail* para o banco de contatos⁹ de professores de Sociologia cadastrados no Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia - LEFIS, tendo como retorno sete questionários respondidos que subsidiaram o desenvolvimento do roteiro das entrevistas realizadas no segundo momento da pesquisa de campo¹⁰.

Por ser nosso objeto de pesquisa o currículo desenvolvido pelos professores de Sociologia nas escolas, entendemos que seria mais coerente entrevistar e dialogar com professores que fossem efetivos nas escolas (pela questão de vínculo com a comunidade escolar) e estivessem atuando em sala de aula; que tivessem formação específica em licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia (por entendermos que teriam condições de discutir e refletir com propriedade sobre a questão curricular); e que fossem professores de unidade escolar distinta, que abrangesse localidades diversas do município de Florianópolis/SC (permitindo que tivéssemos uma imagem ampliada sobre a realidade da disciplina escolar de Sociologia nas escolas da rede pública estadual). A fim de atender esses critérios, conseguimos definir cinco unidades escolares –uma da região norte, duas do centro, uma do

⁹O questionário foi enviado para mais de 200 *e-mails* cadastrados, contudo, muitos estavam desatualizados resultando na falha de envio, também não estavam corretamente categorizados entre professores de Sociologia e de Filosofia e nem discriminados por estado de atuação do professor. Assim, como nosso recorte eram professores que estavam em sala de aula atuando com a disciplina de Sociologia, analisamos os questionários recebidos desde que o mesmo se enquadrasse nesse critério. Tivemos o retorno de 15 questionários no total, porém, apenas sete atendiam o recorte descrito. As respostas recebidas pelos questionários serviram para mapear a temática e sistematizar as questões que compuseram o roteiro da entrevista semiestruturada.

¹⁰ Em anexo o questionário enviado e o roteiro da entrevista semiestruturada.

leste e uma do continente- e cinco professores de Sociologia habilitados e efetivos (um homem e quatro mulheres).¹¹

Entendemos que a investigação qualitativa sobre o currículo - sua concepção, organização e concretização - a partir das entrevistas realizadas junto aos professores da rede pública pode nos revelar elementos que venham a contribuir, em outro estágio de pesquisa, a respeito das possibilidades e limites do currículo de Sociologia dentro da escola. Além disso, pensamos o currículo como uma expressão da totalidade social, ou seja, é uma das esferas onde se refletem as correlações de forças em confronto na sociedade capitalista; assim, justifica-se a importância de verificar *in lócus* como isso se produz e reproduz. Não basta pensarmos o currículo (e os documentos oficiais) isoladamente; é preciso considerá-lo parte constituinte das relações estabelecidas no âmbito da educação, caso contrário, cairemos em uma análise fenomenológica¹², e não é isso que estamos propondo.

Outra situação que pretendemos verificar é quanto à relevância dada pelos professores aos documentos oficiais curriculares para o ensino de Sociologia. Segundo Takagi e Moraes (2008), os professores da rede estadual de São Paulo não leem as propostas curriculares e os documentos não influenciam nos seus planos de currículos, de forma que as indicações feitas pelos órgãos de educação estão muito distantes daquilo que realmente se concretiza no espaço escolar.

Já sabemos que o livro didático acaba sendo nesse processo um importante recurso para o planejamento curricular da disciplina de Sociologia. Estudos feitos por Jinkings (2011) nas escolas da rede pública da Grande Florianópolis apontam que o livro didático de Sociologia é utilizado muitas vezes pelos professores como manual curricular a ser reproduzido em sala de aula. Vale ressaltar que essa constatação deu-se em um momento em que o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD ainda não estava incorporado à disciplina de

¹¹ O perfil dos entrevistados bem como a caracterização das escolas aparece de modo mais aprofundado no capítulo 3.

¹² A fenomenologia é um método de investigação filosófico que se localiza dentro do idealismo filosófico, ou seja, a ideia prescinde a materialidade. Preocupa-se com a descrição do fenômeno e não com a explicação ou sua análise, por isso é tida como uma corrente de pensamento a-histórica. “[...] o fenomenólogo estuda a realidade com o objetivo de descrevê-la de apresentá-la como ela é, em sua experiência pura, sem o propósito de introduzir transformações substanciais nela.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 47).

Sociologia¹³. Será que com o PNLD, já no seu segundo ciclo, essa relação se torna ainda mais presente na construção do currículo escolar? Além do livro didático como possível orientador, como será que os professores pensam e desenvolvem o currículo de Sociologia nas escolas aqui localizadas? Será que os documentos oficiais, DCNEM, PCNEM, OCNEM e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, são também considerados? E em Santa Catarina, onde a disciplina de Sociologia já tem uma trajetória de mais de 15 anos como disciplina escolar obrigatória, será que essa discussão está mais amadurecida dentro da escola?

Foram essas e tantas outras questões, somadas ao contexto acadêmico e profissional já colocado, que impulsionaram o interesse em realizar a pesquisa, com a expectativa de ampliação e contribuição nas discussões sobre o ensino de Sociologia, especialmente em Santa Catarina.

Essa investigação está vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Educação” que propõem “Estudos e pesquisas sobre a articulação trabalho e educação no contexto das relações capitalistas de produção e sobre os processos e dimensões educativos e escolares presentes nas práticas sociais do trabalhador”¹⁴. Assim, a escolha teórica metodológica desta pesquisa é coerente com a finalidade da linha e tem como eixo de análise o método do materialismo histórico dialético, ou seja, compreende que a materialidade existe independente da consciência do homem (predominância da materialidade sobre a ideia), que não podemos conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como processo, e que por ser processo é um movimento que se dinamiza por contradições (MARX, 2008). Como assinalou Engels ao tratar do conceito de dialética, esse movimento contraditório está na essência da vida social. Segundo ele, a dialética tem suas leis “extraídas da história da sociedade humana”, de seu desenvolvimento histórico e do pensamento humano. (ENGELS, 1976, p. 34 *apud* SANFELICE, 2005, p. 75)¹⁵.

¹³ Na disciplina de Sociologia, o PNLD é implementado a partir de 2012. Os ciclos de utilização do livro didático são trienais. No final de 2014 as escolas realizam as escolhas dos livros didáticos para o triênio 2015-2017.

¹⁴ Descrição da linha de pesquisa Trabalho e Educação disponibilizada no sítio, www.ppge.ufsc.br.

¹⁵ ENGELS, F. Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico. Lisboa. Editora Estampa.

Logo, iniciamos a análise do fenômeno a partir do concreto, que seria sua primeira representação, a fim de nos aproximarmos da sua essência, através das mediações com o real. Pressupomos que em um trabalho científico, em especial de análise de conteúdo/documental, as interpretações e análises feitas pelo pesquisador não sejam passíveis de neutralidade. A escolha do método de pesquisa já expressa escolhas do ponto de vista teórico e prático-político. “O método é absolutamente fundamental, pois implica uma determinada forma de tratar, analisar, contrapor, desconstruir ou construir uma interpretação dos documentos” (EVANGELISTA, 2009, p. 13).

Nessa perspectiva, concordamos com Sanfelice (2005), quando assinala que uma pesquisa em educação, de base materialista-histórica, implica numa postura ontológica, epistemológica e numa práxis, resultante de uma opção político ideológica de visão materialista de mundo, que tem nas contradições as chaves para o conhecimento das mudanças quantitativas e qualitativas da história e da própria educação.

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos apresentando o contexto histórico recente da inserção da disciplina de Sociologia no currículo oficial, que estava em disputa pelas diferentes políticas educacionais do período. Essa localização histórica é fundamental para o método dialético, pois para compreendermos a problemática levantada temos que ter claro que tudo o que existe está em contínua transformação, de modo que nenhum fato é eterno ou imutável. Assim, para chegarmos à análise posterior dos documentos oficiais para a disciplina de Sociologia, é essencial traçar o percurso social e político que desencadearam em disputas de concepção sobre educação naquele tempo e se refletem ainda hoje nas políticas educacionais.

1.1 A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO

No período que antecedeu a ditadura iniciada com o golpe militar de 1964, constituiu-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) em 1961, pela qual a Sociologia passou a ser disciplina optativa no colegial (atual ensino médio), dividindo espaço com a disciplina obrigatória de Organização Social e Política Brasileira (OSPB)¹⁶, concebida para “superar a ausência de uma educação comprometida com a formação cívica dos estudantes brasileiros, preparando-os para o exercício consciente da cidadania democrática” (VIEIRA, 2005, p. 2). Essa disciplina reforçava o conceito de nacionalismo – na sua forma ufanista – presente mais intensamente no período em que os governos ditadores assumiram o Estado brasileiro, descaracterizando o ensino das ciências sociais como História e Geografia.

Entretanto, no Brasil, o ensino de Sociologia já havia sido incorporado pelo curso de formação de educadores do ensino básico no

¹⁶ De acordo com Vieira (2005), a disciplina de OSPB é apresentada pela Diretoria do Ensino Secundário, órgão ligado ao MEC, que sugeriu uma proposta visando “suprir, em caráter provisório, as exigências traçadas na LDB de 1961 para o ano letivo de 1962 até que os conselhos estaduais de educação fossem efetivados. [...] Pode-se dizer, então, que o surgimento da disciplina OSPB insere-se numa linha de consolidação das diretrizes educacionais de 1961” (VIERIA, 2005, p. 1-2).

final do século XIX, tendo como influência as ideias positivistas de Auguste Comte. Com a Reforma Rocha Vaz, de 1925, a disciplina tornou-se obrigatória e exigida como conhecimento necessário a partir da 6^o série do curso ginásial. Em 1928 muitos cursos do magistério tornaram a disciplina obrigatória em seus programas, até que em 1931, pela Reforma Francisco Campos (que reforçava a obrigatoriedade da disciplina), a Sociologia ingressou definitivamente no quadro geral de matérias para os cursos complementares – cursos voltados ao preparo dos alunos para o ingresso nas faculdades e universidades –, sendo exigida nos exames de seleção para os cursos de nível superior. No decorrer desses anos foram inaugurados cursos de graduação em Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Universidade de São Paulo (1934), na Universidade do Distrito Federal (1935) entre outras. (MEUCCI, 2000; MORAES, 2003; JINKINGS, 2007)

Florestan Fernandes continuou defendendo a necessidade da Sociologia nas escolas básicas, como também a luta pela escola pública e seu acesso universalizado, apresentando ao Primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, uma comunicação intitulada “O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira”. O texto tratava da importância da presença desta disciplina no currículo escolar como forma de “divulgação dos conhecimentos sociológicos”, visando ampliar o alcance dessa ciência, especialmente sobre os jovens. Nesse entender, a Sociologia contribuiria com a formação crítica e emancipatória do jovem, possibilitando a “compreensão racional das relações” nas quais está inserido. Sua preocupação com essa ciência era também quanto à articulação entre teoria e prática, pensando suas potencialidades educativas sem o descolamento da situação real, portanto, questionando qual é a ‘função’ do ensino das ciências sociais nas escolas. (FERNANDES, 1980).

Mas somente no período final da ditadura civil-militar que se fortaleceram as discussões sobre o retorno, em caráter obrigatório, da disciplina de Sociologia ao currículo escolar. Isso se deu no contexto das manifestações do movimento estudantil, dos professores e de outros segmentos sociais que lutavam pela democratização da educação e da sociedade brasileira. Naquele momento de efervescência política e de abertura das discussões educacionais na década de 1980 vários foram os avanços, como destaca Mendonça:

a promulgação das novas Constituições Federal e Estaduais, conquistas importantíssimas como a definição de percentual mínimo de investimentos por parte do Estado, em nível federal, estadual e municipal; constituição e fortalecimento de canais de debate/atuação na área educacional, altamente qualificados como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e, também, os estaduais e municipais; audiências públicas da Comissão da Educação da Câmara dos Deputados Federais, no processo de discussão da nova LDB; elaboração de novas propostas curriculares pautadas nas contribuições científicas mais avançadas nas diversas áreas do conhecimento; elaboração de estatuto do magistério em alguns estados, entre outros. (MENDONÇA, 2011a, p. 3)

A discussão sobre a nova LDB vem no sentido de cumprir aquilo que estava previsto na Constituição de 1988, estabelecendo as diretrizes e bases nacionais da educação frente à nova realidade da sociedade brasileira. Fica demarcada então nesse período a disputa entre duas correntes pedagógicas distintas:

[...] 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 (CARIDÁ, 2014, p. 43).

Durante alguns anos foram discutidas diferentes propostas sobre o texto da legislação em audiências públicas, debates abertos e seminários temáticos com diversas instituições públicas de ensino articuladas pelo Fórum Nacional em Defesa da escola Pública¹⁷. Após esse movimento e com a organização dos trabalhadores em educação e dos estudantes, foi apresentado um projeto de legislação na Câmara dos

¹⁷O Fórum em Defesa da Escola Pública reuniu aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional, de acordo com Saviani (1998).

Deputados, conhecido como Projeto Jorge Hage, que defendia “uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo” (SAVIANI, 1998, p. 129). O texto do Projeto Jorge Hage preocupava-se em fortalecer o conceito de sistema nacional de educação, reforçando o papel do Estado Federal na educação e o maior controle deste sobre o setor privado (LEHER, 2010).

Grupos da iniciativa privada do setor educacional opunham-se à proposta e contavam com o apoio de alguns parlamentares que faziam frente às aprovações. O governo, sorrateiramente, posicionava-se favorável às iniciativas descentralizadas e fragmentadas de diferentes instituições de ensino, assegurando maior liberdade aos empreendedores da educação. Com isso, começou a ser articulado por parlamentares ligados ao governo do então presidente Fernando Collor (1990-1992) um processo de obstrução ao Projeto de LDB que tramitava na Câmara dos Deputados. Os senadores liderados por Darcy Ribeiro, articulados com o governo federal e com assessoria de membros do Ministério da Educação (MEC), apresentaram um novo Projeto de LDB no Senado Federal, desconsiderando o trâmite do Projeto original que corria na Câmara (SAVIANI, 1998).

O projeto tinha por base,

uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limitava ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar as decisões em nome de toda sociedade não necessitando mais sequer consultá-la. (SAVIANI, 1998, p. 129)

Essa proposta centralizava ainda mais o poder nas mãos do governo por via da criação do Conselho Nacional de Educação e do Sistema Nacional de Educação, dando ao Executivo condições de “formular a política educacional segundo as conveniências dos círculos que lhe são próximos, sem nenhum mecanismo de controle por parte da sociedade organizada” (SAVIANI, 1998, p. 128). Era uma proposta que se adaptava e alinhava às orientações para educação produzidas pelos assessores do Banco Mundial (SILVA JR., 2002). Neste sentido, a educação passa a operar com um novo significado, com uma nova teoria

pedagógica que sustenta os pressupostos da reestruturação produtiva do capital.

Cada um dos projetos tramitava em uma das casas do Congresso: um na Câmara dos Deputados e outro no Senado, e o que definiria qual deles tornar-se-ia o texto da lei era a ordem de aprovação. Aquele que fosse aprovado primeiro na sua “casa” transformava a outra “casa” em câmara revisora do projeto. Assim, o Projeto Jorge Hage foi aprovado na Câmara em 13 de maio de 1993 e seguiu para o Senado. Lá, recebeu parecer favorável na Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994, sendo encaminhado para votação no Plenário do Senado em dezembro do mesmo ano. Entretanto, esse projeto só seria votado no ano seguinte, em 1995, início do mandato do novo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) (SAVIANI, 1998).

Essa nova conjuntura política de aliança centro-direita se refletiu no Congresso Nacional, predispondo “condições para uma nova ofensiva conservadora” (SAVIANI, 1998, p. 157) nos anos de 1990, fundamentalmente baseadas em políticas econômicas neoliberais que se refletiam nos programas sociais, educacionais, trabalhistas, de saúde e etc. Nesse contexto, a posição do governo foi contrária ao Projeto Jorge Hage, solicitando que o mesmo retornasse à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, que foi assumida por ninguém menos que o senador Darcy Ribeiro. O senador deu seu parecer apontando inconstitucionalidades no Projeto e apresentou como substitutivo do texto seu próprio projeto, solicitando que este fosse aprovado pela Comissão (SAVIANI, 1998).

De acordo com Saviani (1998), o projeto do senador Darcy Ribeiro aperfeiçoou-se e sintonizou-se com as linhas políticas do governo de Fernando Henrique de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada – subordinada às políticas econômicas e sociais dos países capitalistas centrais – inclusive, no que diz respeito à atender aos interesses da rede privada de educação¹⁸. E assim, em votação fechada em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado de

¹⁸Fernandes (2013, p. 41), explica que “Para bloquear o substitutivo Jorge Hage houve alegação de inconstitucionalidade do Conselho Nacional de Educação, por parte do senador Darcy Ribeiro, com o argumento de que o mesmo fere os interesses privados como uma ‘camisa de força’, tentando se defender da possível ingerência do Estado nas escolas particulares”. Ou seja, por via de manobra política conseguiu-se, mais uma vez, acomodar os interesse privados no âmbito da legislação, nesse caso, da nova LBD que estava em transição.

forma antidemocrática¹⁹ na Câmara dos Deputados o texto final da LDB, que carregava a proposta redigida pelo grupo de Darcy Ribeiro, indo à sanção presidencial sem vetos (SAVIANI, 1998). Segundo Pinto (2002, p. 115) “a fácil aprovação da LDB foi uma demonstração do grau de hegemonia do Executivo sobre o Legislativo”, promulgando-se em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com Fernandes (2013, p. 36) “esta última reforma da educação no Brasil é uma resposta à contribuição, em âmbito internacional e nacional da educação para o processo de reestruturação produtiva promovida pelo capital, principalmente na década de 1990”.

A nova LDB prevê em seu texto a universalização progressiva do ensino médio gratuito, sendo dever do Estado o atendimento a todos aqueles que o desejarem. O ensino médio passa a ser então a etapa final da educação básica no país de caráter geral voltada à construção de competências básicas, que possibilitem ao educando ser sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, destacando o caráter do desenvolvimento enquanto cidadão (Art. 35, Lei 9.394/96). Ou seja, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º, Lei 9.394/96).

Pela LDB de 1996, ficou decretado em nível nacional que ao final do ensino médio os estudantes deveriam demonstrar conhecimentos de Sociologia e Filosofia. Tal artigo foi interpretado pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares com a afirmativa de que elas deveriam ser ministradas de forma interdisciplinar, sem que isso implicasse na sua organização enquanto disciplina. Críticos a essa proposta apresentaram um projeto de lei (PL nº 09/2000) que alterava o artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, defendendo a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia e Filosofia na grade curricular das escolas públicas. Contudo, mesmo com a aprovação na Câmara e no Senado, o projeto foi vetado em 2001 pelo presidente Fernando Henrique, sob a alegação de que no país não haveria professores com formação adequada para atender a demanda das escolas (JINKINGS, 2007).

Silva (2012) ressalta que os debates durante o governo FHC em torno da questão acima contaram com a manifestação de importantes segmentos da sociedade, como o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo e educadores de várias capitais do Brasil, que se posicionavam perante

¹⁹Destacamos o viés antidemocrático do processo entendendo que todas as discussões promovidas naquele momento pelo Fórum em Defesa da Escola Pública foram desconsideradas no âmbito do projeto de lei que seguiu para votação.

[...] uma disputa entre dois blocos distintos: de um lado, um projeto de sociabilidade burguesa e, de outro, um projeto na perspectiva do mundo do trabalho, que passaram a disputar a hegemonia. O veto presidencial contra a inserção da disciplina Sociologia no ensino médio fortaleceu o debate e foi justamente nesse momento histórico que os pesquisadores passaram a dar ênfase à questão e os estudantes de todo o país, do curso de Ciências Sociais, se mobilizaram a favor da inclusão. (SILVA, 2012, p. 44)

Após esse processo de mobilização que envolveu entidades de sociólogos de todo o país, somente em 02 de junho de 2008, com a Lei nº 11.684, é que foram incluídas em nível nacional as disciplinas de Sociologia e de Filosofia para os três anos do ensino médio.

A falta de tradição da Sociologia no ensino médio é explicada pela sua trajetória descontínua no sistema escolar brasileiro. Excluída dos currículos escolares durante o Estado Novo, ela se distancia ainda mais com a reformulação do currículo escolar durante os anos da ditadura civil-militar, onde não cabia o ensino obrigatório de Sociologia, mas sim o de OSPB que “incorporava e difundia nas escolas as concepções conservadoras da sociedade, de nação e de modernidade defendidas pelos ideólogos do regime militar”, como bem aponta Jinkings (2007).

Segundo Ileizi Silva (2005, p. 405),

[...] o processo de institucionalização do ensino de sociologia no Brasil, em suas dimensões burocráticas e legais, dependem dos contextos histórico-culturais, das teias complexas das relações sociais, educacionais e científicas, que atuaram e atuam na configuração do campo da sociologia a partir de sua relação com o sistema de ensino. [...] Como saber escolar ela [a sociologia] pode sempre estar presente nos currículos em disciplinas tais como: História, Geografia, Literatura, entre outras; mas, como disciplina ela aparece, desaparece, reaparece, enfim tem um “lugar” instável, desconfortável e incerto. Isso pode ser explicado por vários

motivos externos e internos ao campo das Ciências Sociais.

Essa presença disciplinar instável da Sociologia pode explicar algumas das dificuldades do trabalho docente com a disciplina ainda hoje dentro das escolas. Assim, a Sociologia é uma disciplina pouco conhecida nas suas finalidades educativas, tanto pelos estudantes, como pelos professores das outras áreas de conhecimento. É nesse contexto que surge uma das principais questões sobre o ensino de Sociologia: que currículo de Sociologia desenvolver nas escolas?

Até agora, várias discussões já foram protagonizadas, porém, não há ainda uma definição entre pesquisadores, professores e escolas sobre esse ponto. Segundo Bispo (2012), a partir da Lei nº 11.684/2008, retomou-se vários debates sobre o ensino de Sociologia a respeito de: conteúdos programáticos, recursos didáticos, formação de professores, entre outros, que levaram a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), em 2009, a promover no Rio de Janeiro o I Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básico (ENSEB) que

[...] buscava justamente abrir uma discussão ampla de caráter nacional sobre as consequências da obrigatoriedade. Uma das temáticas mais polêmicas do encontro foi sobre os conteúdos programáticos, tema do GD 2 (Grupo de Discussão) que tinha a seguinte ementa: “Cabe ainda mais uma vez trazer o debate para a comunidade em torno da polêmica sobre a conveniência de uma proposta única, nacional, ou da inevitabilidade de termos de conviver, por algum tempo, com propostas variadas, conforme a região, a escola ou professores até que se acumulem experiências que possam convergir para uma proposta predominantemente homogênea. (SBS, 2009, p.)”. (BISPO, 2012, p. 41)

A questão do currículo nacional não é a proposta de pesquisa deste trabalho, contudo, não podemos ignorar esse debate maior que está colocado como pano de fundo, quando pensamos sobre o currículo que está sendo desenvolvido nas escolas da rede pública de Florianópolis. Sobre a criação de um currículo único nas escolas Takagi e Moraes (2008, p. 01) apontam que,

A homogeneização ofereceria segurança para a mobilidade dos educandos, pois se sabe que eles se deslocam algumas vezes ao longo de seu processo educacional, podendo mudar de bairro, cidade, estados. Se houvesse um currículo padrão, poder-se-ia assegurar que o aluno que se desloca continuaria seus estudos sem repetições ou omissões.

Por outro lado, alguns poderiam levantar a questão “e a autonomia do professor em sala de aula, como fica?”. Essa pergunta nos leva a refletir sobre as reais condições de trabalho do professor na rede pública, sobre sua precarização e falta de condições para realização das atividades que envolvem o ato de ensinar. Que autonomia seria possível nesse nível de exploração? Latorre (2013, p. 90-91), apresenta o seguinte cenário:

Na atividade docente as alienações advindas da lógica que mercantiliza e privatiza a educação têm desenvolvido o estranhamento dos professores relativamente ao conteúdo de seu trabalho, a sua atividade específica, a sua vida e a sua relação com os outros homens. [...] A escola burguesa com todas as suas contradições impede um trabalho efetivamente realizador e pleno para os educadores, educandos e comunidade escolar.

Dessa forma o professor, como qualquer outro trabalhador inserido no sistema capitalista de produção, é um trabalhador que desenvolve suas capacidades unilateralmente em uma sociedade que tem como pressuposto a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção. Nessas condições degradantes e alienadoras colocadas pelo capitalismo, poderíamos levantar a seguinte hipótese: um currículo único seria, na verdade, um alento para esses professores na medida em que ‘pouparia’ seu tempo de planejamento, uma vez que a jornada de trabalho do professor hoje – para que ele consiga dar conta da sua sobrevivência – é extenuante, tendo que agregar hora/aula em diversas escolas, inclusive, em outras disciplinas.

Isso ficou evidenciado em pesquisa feita por Jinkings (2011), onde se verificou que aproximadamente 40% dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia nas escolas da Grande Florianópolis

não tem formação na área e “apresentam concepções metodológicas bastante diferenciadas – e muitas vezes equivocadas – do ensino da Sociologia nas escolas de nível médio” (JINKINGS, 2011, p. 111).

Em experiências empíricas durante a disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais do curso de Ciências Sociais da UFSC, constatamos que a falta de formação do professor na área específica dificulta o desenvolvimento de um currículo coerente com as indicações propostas pelos documentos oficiais. Não estamos aqui defendendo que as propostas apresentadas pelos documentos oficiais para o ensino de Sociologia sejam as mais avançadas, contudo, destacamos as limitações encontradas pelos professores em atuar em uma área que não seja a sua de formação. Assim, as aulas passam a ter um viés informativo sobre atualidades e troca de opiniões, utilizando-se com frequência de matérias jornalísticas de revistas de circulação nacional, resultando em um trabalho didático desarticulado do suporte teórico das ciências sociais que se atem à compreensão das aparências dos fenômenos sociais (JINKINGS, 2011).

No trabalho apresentado em 2011, Jinkings fez um apanhado geral das experiências e pesquisas desenvolvidas pelos estudantes da disciplina de Metodologia e apontou um diagnóstico sobre a situação do ensino de Sociologia nas escolas de nível médio da Grande Florianópolis, confirmando “uma situação de precariedade do ensino de Sociologia, apesar da conquista de sua presença disciplinar obrigatória nos currículos do ensino médio do Estado, há cerca de dez anos” (JINKINGS, 2011, p. 106).

Sabendo que nas escolas de Santa Catarina a disciplina de Sociologia já tem uma trajetória maior – se comparado ao histórico da disciplina em outros estados – é muito relevante verificar o que vem sendo desenvolvido no currículo escolar dessa disciplina. Baseada nas questões levantadas sobre a educação neste estado, realizamos essa pesquisa e ampliamos as análises sobre o ensino de Sociologia nas escolas públicas de ensino médio da rede estadual de Florianópolis/SC.

Com base nas verificações empíricas, a perspectiva teórica do materialismo histórico dialético justifica-se, pois possibilita a apreensão da essência dos fenômenos sociais e suas múltiplas determinações considerando a visão histórica da sociedade, das suas contradições e do próprio homem enquanto construtor e constituinte da realidade social.

1.2 DO SINGULAR AO UNIVERSAL E DO UNIVERSAL AO SINGULAR: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM FLORIANÓPOLIS/SC E OS INTERESSES EDUCACIONAIS DO CAPITAL

A dialética nos apresenta o real como sendo totalidade, no entanto, o real em sua complexidade – a essência – não se revela imediatamente, é mediado pelas formas fenomênicas da realidade – a aparência – que se manifesta imediatamente e com maior frequência. A essência manifesta-se no fenômeno e segundo Kosik (1976, p. 15), “revela o seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno”. Já o mundo fenomênico, onde se localiza a aparência, “tem a sua estrutura, uma ordem própria, uma legalidade própria que pode ser revelada e descrita. Mas a estrutura deste mundo fenomênico não capta a relação entre o mundo fenomênico e a essência” (KOSIK, 1976, p. 15). Logo, a aparência contém em si traços da essência, mas ao mesmo tempo não nos permite a compreensão total do fenômeno, apenas uma dimensão parcial deste. O fenômeno da forma com que se apresenta é inseparável da essência, contudo, coloca-se numa relação dialética em que ao mesmo tempo que a esconde, também a manifesta (KOSIK, 1976). Essa é uma característica que se evidencia na sociedade capitalista que propõem a dissimulação das relações sociais reais por meio de formas fetichizadas, assumindo um caráter fantasmagórico mediante a realidade objetiva e concreta (MARX, 2011). Esse caráter fantasmagórico expresso pela aparência do fenômeno oculta “igualmente e em primeiro lugar as categorias econômicas, sua essência profunda de categorias de relações inter-humanas” (MORAES, 2000, p. 27), e se coloca como fundamental para ocultamento, portanto, da realidade concreta.

Dessa forma, o exercício que buscamos realizar neste trabalho é partir das aparentes relações que estão postas nos discursos e argumentos dos documentos curriculares oficiais para o ensino médio, especificamente para a disciplina de Sociologia, para captar suas determinações estruturais e históricas. A apreensão dessas determinações permite conhecer os fundamentos, projetos e interesses de classe que constituem os documentos, problematizando os limites e possibilidades do modelo curricular vigente para esta disciplina no bojo da relação trabalho-educação na atual sociedade capitalista (EVANGELISTA, 2009). Para isso, as mediações do tempo histórico (particularidade) são fundamentais na tentativa de apreensão da

totalidade e suas múltiplas relações e determinações, como já nos alertava Marx. Esse método (singular – particular – universal²⁰) para a construção do objeto desta pesquisa não é unidirecional; pelo contrário, é um movimento dialético, ou seja, é histórico, dinâmico e contraditório.

Com efeito, o currículo escolar é sempre resultado de uma construção social dos homens a partir de uma determinada concepção de educação e de sociedade. Portanto, só se desvela seu verdadeiro significado, suas determinações fundamentais, no momento em que consideramos de qual educação estamos falando e do lugar que ela ocupa na sociedade contemporânea. Nesse sentido, cabe analisar historicamente como se deu a construção social do processo de ensino, que teve na sua gênese a relação intrínseca com outro elemento essencial e vital para a formação do ser social: o trabalho.

Pensando a realidade objetiva, concreta e passível de intervenções, Marx identificou no trabalho (na forma social genérica), “processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2011, p. 211), o elemento fundamental para a constituição da própria natureza humana. Como consequência da sua ação consciente e intencional sobre a natureza, o homem transforma a si mesmo e as suas relações sociais. Contudo, o trabalho enquanto pressuposto ontológico-fundante do ser social complexificou-se num processo contraditório²¹ e, no modo de

²⁰ A universalidade é uma abstração que tem em sua base concreta na própria realidade. Assim, quando Marx nos aponta o exemplo da categoria ‘fruta’ (que só existe na abstração do pensamento), no livro ‘A Sagrada Família’ (2011), ele demonstra o processo de abstração intelectual do homem, a partir das experiências vividas, que permite que ele em determinado momento histórico (mediações do particular) consiga agregar as características comuns das diferentes frutas (maça, banana, pêra, morango, etc., que são singularidades) numa única na categoria ‘fruta’.

²¹ Tumolo aponta didaticamente em seu artigo ‘O Trabalho na Forma Social do Capital e o Trabalho como Principio Educativo: uma articulação possível?’ (2005, p. 253/254), um dos pontos dessa contradição ao explicar, “O que se assiste aqui é a uma dupla forma de destruição da força de trabalho. De um lado, a força de trabalho supérflua, que foi produzida pelos trabalhadores como valor de troca, mas que, não sendo valor de uso para o capital, é totalmente aniquilada, engrossando as estatísticas do desemprego, fenômeno que, pelas razões expostas, é insolúvel nos marcos do capitalismo. De outro lado, a força de trabalho ainda aproveitada e consumida pelo capital, que, tendo em vista a diminuição de seu valor individual, não consegue reproduzir-se a não ser de

produção capitalista, tornou-se essencialmente produção de mais-valor. Nas palavras de Marx (2000, p. 382),

O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital.

Nessa transformação histórica e social do sentido do trabalho, institui-se sobre essa ‘nova’ sociabilidade a necessidade de reformulação dos complexos sociais, como a educação – que se dá nesse processo de forma subordinada ao trabalho e tem o papel de mediar a reprodução social – atuando na continuidade e no desenvolvimento cada vez mais complexo da totalidade social. Assim, a educação enquanto atividade que tem sua origem datada desde os primórdios da vida social, no momento em que o homem socializou o trabalho (na sua forma mais ampla) socializou também o processo de produção de conhecimento, de cultura e de conscientização, o que é essencial para o progresso da história. Dessa forma

As aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade não são apenas **dadas** ao homem através dos fenômenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, são-lhe oferecidas nas próprias aquisições. Para as assimilar, para delas fazer as suas **aptidões próprias**, os órgãos da sua individualidade, a criança deve entrar em contacto com os fenómenos do mundo que o cerca, por intermédio de outros homens, quer dizer, ela deve comunicar com eles. É por esse processo que o homem **faz a aprendizagem** de uma actividade adequada. Este processo é, portanto, pela sua função, um processo

forma atrofiada e débil, comprometendo sua própria condição de produtora de mais-valia e de capital. Esses **dois lados da mesma moeda**, desemprego e arrocho salarial, expressam, em sua relação umbilical e orgânica, a destruição necessária da força de trabalho realizada pelo capital. Aqui se pode vislumbrar uma das grandes contradições do processo de acumulação, pois, para se produzir e se reproduzir, o capital é obrigado a destruir força humana de trabalho, e ao fazê-lo destrói sua única fonte de criação.” (Grifos do autor).

de **educação**. (Léontiev, 1977, p. 59/60. Grifos do autor).

Portanto, a educação é esse elo que permite a transmissão das aquisições da cultura humana às gerações mais novas, sendo que o papel da educação e sua execução se tornam mais complexos quanto mais a humanidade progride, a ponto de ser possível “definir o nível da educação pelo desenvolvimento histórico da sociedade e vice-versa” (LÉONTIEV, 1977, p. 61). Assim, historicamente a educação responde às necessidades sociais de cada sociedade em cada momento específico; sua função social, portanto, permeia todo o desenvolvimento histórico dos homens nas suas múltiplidades.

Podemos entender que na essência o objetivo central da educação se manteve. Desde o advento da propriedade privada, que dividiu os homens entre si formando a sociedade de classes, permaneceu sendo função social da educação garantir a reprodução social, visto que ela continua transmitindo conhecimentos, comportamentos, regras etc. aos indivíduos; só que na sociedade de classes essa transmissão é feita de acordo com os interesses de classe. Marx e Engels já ressaltavam em seu livro ‘A Ideologia Alemã’ que na sociedade de produção capitalista “as ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época” (MARX e ENGELS, 1998, p. XXXIII), ou seja, as ideias que compõem os conhecimentos a serem repassados às novas gerações são mediados pelos interesses de classe. Na sociedade capitalista a educação se formaliza e se institucionaliza por via da escola. Vale lembrar que a escola moderna nasce junto com as fábricas, com a Revolução Industrial e o fim da antiga produção artesanal. Foram as revoluções burguesas do século XVIII que desencadearam o processo de politização, democratização e laicização da educação, exigindo uma “educação universal” e uma reorganização do saber que atendesse às demandas da ciência e da indústria moderna, principalmente no sentido de formar um novo homem disciplinado ao modo de vida requisitado pela forma de produção capitalista (RUGIU, 1998).

Contudo, fica nítido que a escola, “estrutura reservada aos jovens das classes privilegiadas, converteu-se cada vez mais, numa escola aberta também aos jovens das classes subalternas” (MANACORDA, 2007, p. 129). No modo de produção capitalista, enquanto os filhos da classe dominante são educados para serem os futuros dirigentes da sociedade ou exercerem funções profissionais qualificadas, os filhos da classe trabalhadora têm acesso aos conhecimentos mínimos necessários para a manutenção e reprodução da sua existência, tornando-se meros

vendedores da força de trabalho. Nesse aspecto, Manacorda (2007) faz uma análise interessante sobre como se manifesta essa discriminação de classe no âmbito da educação. O autor coloca que há duas vertentes a serem analisadas: a trajetória ‘horizontal’ onde se distinguem “os que deixam precocemente as estruturas escolares para ingressar nas estruturas de trabalho, e os que nela permanecem ulteriormente para adquirir a ciência” (MANACORDA, 2007, p. 129); e a trajetória ‘vertical’ onde se diferenciam aqueles que “estudam nas escolas desinteressadas da cultura, e os que estudam na escola profissional da técnica” (MANACORDA, 2007, p. 129). O que a realidade concreta nos aponta atualmente é que, com o desenvolvimento das forças produtivas culminando na abolição **formal** do trabalho infantil, as crianças passaram a estar mais disponíveis para seguirem o percurso escolar, logo, a trajetória ‘horizontal’ se expandiu, de três anos de ensino obrigatório para oito anos, no decorrer de um século. Da mesma forma, a trajetória ‘vertical’ tem obscurecido a ruptura entre cultura e profissão, na medida em que exige técnicos e pesquisadores cada vez mais qualificados e cada vez menos operários, uma vez que os processos de trabalho estão cada vez mais automatizados (MANACORDA, 2007).

Quanto a esta última análise, da trajetória ‘vertical’, seria importante fazermos uma ressalva sobre o desenvolvimento deste processo nas sociedades industriais periféricas. Se por um lado verificamos uma

desproletarização do trabalho industrial, fabril, nos países de capitalismo avançado [...] vivencia-se também uma **subproletarização** intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, ‘terceirizado’, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado (ANTUNES, 2011, p. 47. Grifos do autor.)

Esse processo, portanto, não é homogêneo e generalizante em todos os países de produção capitalista; pelo contrário, há mutações de ramos para ramos, onde em alguns se verifica a qualificação da força de trabalho e em outros sua desqualificação. Kuenzer (2002) chama de ‘nova casta de profissionais qualificados’, os ramos que tiveram oportunidades de educação científico-tecnológica, em detrimento de um contingente de trabalhadores precariamente educados - ainda que incluídos - desenvolvendo trabalhos crescentemente precarizados.

Mészáros (2008, p.275) sintetiza bem quais são as funções sociais da educação no modelo de sociedade capitalista: (i) “a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia”, ou seja, qualificar o indivíduo apenas o necessário para que se forme uma força de trabalho apta a viabilizar o funcionamento econômico do sistema capitalista, e (ii) “a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político”, em outras palavras, desenvolver métodos que sejam internalizados pelos indivíduos por meio da educação – por exemplo, a legitimação dos interesses da classe dominante – e que permitam posteriormente o controle político. Assim sendo, a classe dominante faz da educação um espaço fecundo para a disseminação da sua hegemonia de classe.

A divisão social entre proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho opõe os homens em dois grupos sociais antagônicos – um dos elementos centrais do capitalismo²² - e isso se expressa com a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual²³. Identifica-se, então, o privilégio do segundo em detrimento do primeiro e, portanto, da educação que atende as atividades do ‘pensar’ à educação voltada ao exercício do trabalho em si. A dupla relação entre trabalho e educação torna-se verificável no decorrer de todo o processo histórico do desenvolvimento das forças produtivas, sendo que em cada momento essa relação responde às necessidades impostas pelo seu tempo e se apresenta conforme a sociedade instalada.

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que a educação, mediação essencial no processo de reprodução social, vem atendendo historicamente de forma eficaz às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação mundial, contribuindo para firmar a relação entre homem e trabalho nesse sistema produtivo.

²² Os outros elementos que caracterizam as determinações essenciais do capitalismo são sintetizados por Marx no livro III: a produção de mercadoria, como caráter dominante e determinante dos produtos do trabalho, e a produção de mais-valia como objetivo direto e determinante da produção (JINKINGS, 2005).

²³ Gramsci (1976) apresenta uma ponderação quanto a essa separação entre trabalho manual e trabalho intelectual: para ele não há nenhuma atividade humana isenta de esforço intelectual, uma vez que, não há como separar o *homo faber* do *homo sapiens*. “A questão, portanto, deve ser analisada mais em termos da quantidade e da qualidade de conhecimentos que são postos em jogo na realização do trabalho, o que, por sua vez, interfere na classificação profissional” (RAMOS, 2011, p. 34).

Realizando o processo de concreção conforme assinala Moraes (2000), ou seja, ir do universal ao singular, retornamos à singularidade do fenômeno da educação em Florianópolis. De acordo com os microdados do censo escolar de 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no município de Florianópolis constam 11.373 matrículas no ensino médio público (esfera estadual e federal), considerando o ensino médio integrado, o normal, o magistério e o ensino de jovens e adultos. Quanto ao número de escolas, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, temos 54 escolas públicas pertencentes à regional da Grande Florianópolis, sendo quatro delas núcleos de educação infantil (creches) e duas universidades: uma federal (UFSC) e outra estadual (UDESC).

Consultando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2012²⁴, a respeito do ensino (matrículas, docentes e rede escolar) verifica-se que 65% das matrículas do ensino médio no município de Florianópolis são da rede pública de ensino (escolas estaduais e federais), distribuídas em 28 escolas, enquanto que os outros 35% das matrículas localizam-se nas escolas privadas, divididas em 25 unidades escolares. Fica evidente aqui a relação entre educação e trabalho, pois já sabemos que na escola pública (onde se situam quase 2/3 das matrículas) estão inseridos os filhos da classe trabalhadora, aqueles que irão compor no estágio seguinte a força de trabalho explorada pelo sistema do capital. Já os 35% restante dos estudantes do ensino médio estão inseridos na rede privada de ensino e, possivelmente, vários deles constituirão o núcleo dirigente da sociedade capitalista. De acordo com Mendonça (2011, b), as contradições da escola moderna são próprias do capitalismo,

O projeto burguês de educação é fortemente marcado como elemento de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do corpo dos trabalhadores. A estes, um modelo de escola destinado às atividades mais básicas do conhecimento – ler, escrever e contar – em contraposição à escola de caráter mais geral, clássica e científica destinada às elites dirigentes. Essa dualidade não atravessa a história de modo linear. É na existência das contradições que se forjam as necessidades sociais e suas

²⁴ Ferramenta ‘Cidades’, disponibilizada para obter informações sobre todos os municípios do Brasil.

possibilidades de superação. (MENDONÇA, 2011, b, p. 346)

Essa superação se dá na medida em que passamos do período fordista/taylorista, onde “bastava uma educação profissional especializada, parcial, com foco na ocupação e voltada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização” (KUENZER, 2007, p. 1157), para o toyotismo, chamado por Harvey (1992) como regime de **acumulação flexível** e que apresenta novas formas de organização industrial e social que irão interferir na (re)estruturação do sistema educacional por via de novas propostas de formação e novas pedagogias. Assim, de acordo com Kuenzer (2007, p. 1159)

Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais. (Grifos nossos).

Essa formação flexível e geral da qual nos fala Kuenzer (2007) é uma educação que viabiliza treinamentos aligeirados e abrangentes com foco em diversas ocupações, possibilitando a flexibilização do trabalhador ao longo da sua trajetória laboral. Sua finalidade é “dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva” (KUENZER, 2007, p. 1169). É uma formação voltada a um determinado grupo de “trabalhadores periféricos” com competências facilmente encontradas no mercado produtivo, de baixa qualificação e alta rotatividade, que ocupam cargos precarizados e temporários.

Dessa forma, quando tratamos dos documentos oficiais que orientam os currículos, verificamos que os conteúdos ficam subsumidos à formação das competências e habilidades desejadas pelo meio produtivo. Essa adequação se faz necessária em função do atendimento

das demandas do mundo do trabalho, ou seja, trata-se de uma compreensão de currículo não-crítica na medida em que se preocupa, exclusivamente, com a inserção do jovem no mundo produtivo adequando-se aos interesses da sociedade capitalista. O que acontece é uma **desespecialização** dos jovens, transformando-os em multifuncionais a fim de racionalizar o trabalho e diminuir seus domínios sobre a produção (JINKINGS, 2007). Nesse sentido, preocupa-nos o esvaziamento dos saberes organizados historicamente em detrimento do desenvolvimento das competências e habilidades escolares.

Diferentemente, para o grupo do “núcleo duro”, caracterizado pelos trabalhadores estáveis, com perspectiva de promoção, condição de qualificação permanente, que recebem benefícios (gratificação, seguro, etc.), pois ocupam cargos centrais na estrutura hierárquica da cadeia produtiva, exige-se uma educação básica de caráter propedêutico, a ser complementada com formação especializada e científica de alto nível²⁵. Exigem-se novas características deste trabalhador, como: inteligência e criatividade, participação e envolvimento nas questões relativas à sua atividade laboral e o desenvolvimento da polivalência para dar conta de demandas diversificadas (KUENZER, 2007).

No entanto, não podemos nos enganar acreditando que a inclusão do “núcleo duro” é garantida em detrimento da exclusão do “grupo periférico”: ambos estão propensos aos arranjos flexíveis que ora incluem ora excluem os trabalhadores independente do seu grau de qualificação, desde que atendam aos interesses de extração de mais-valia da lógica do capital. O “ser flexível” seria então a plasticidade do trabalhador frente ao movimento econômico social que inclui/exclui segundo as necessidades do regime de acumulação (KUENZER, 2007).

Baseando-se em Thomas Gounet (1999), Jinkings (2007, p. 22) apresenta os três principais elementos por meio dos quais se permite a intensificação da exploração e o disciplinamento da força de trabalho:

[...] intensificação do trabalho, com ritmo mais veloz e sobrecarga de tarefas; a redução de salários e a degradação de direitos sociais,

²⁵Kuenzer (2007) coloca como estratégico que apenas esse grupo restrito tenha acesso aos conhecimentos científicos que permitirão a inovação, assegurando o domínio do capital sobre eles. O conhecimento passa a ser um elemento diferenciador para o desenvolvimento e potencialização das forças produtivas do trabalho que resultarão em maior produtividade do capital.

apoiadas na terceirização; e a fragmentação dos trabalhadores, divididos em diversas e menores unidades de produção, separados no interior dos espaços produtivos por diferentes condições salariais e contratuais, cindidos pela competição e pela pressão por produtividade.

Essas formas mais sofisticadas de controle social mascaram os mecanismos de coerção através de políticas de ‘participação nos lucros’, ‘remuneração variável’, ‘bonificação por meta’, entre outras. Temos na aparência a impressão de democratização das relações de trabalho, quando na verdade o que continua ocorrendo é a subsunção do trabalhador, repaginada agora sob artifício de individualização – na medida em que desenraíza seus vínculos de classe ou de categoria – e pela tática da penalização e responsabilização pelo não cumprimento dos indicadores de produtividade, estimulando a competitividade interna nas equipes/núcleos.

Fica evidente que a mesma segregação educacional que formava uns para o trabalho intelectual (classe dominante) e outros para o trabalho manual (classe dominada) no período anterior se concretiza também sob a égide da **acumulação flexível**. Não foi o fordismo/taylorismo que criou essa divisão do trabalho e fragmentação da educação, da mesma forma como não seria possível ao toyotismo superá-la; essa ruptura só será possível em outro modo de produção que supere a contradição entre propriedade privada dos meios de produção e a força de trabalho. Caso contrário, estaremos apenas reproduzindo o “velho travestido de novo”.

Dessa forma, retira-se da centralidade da discussão a questão do trabalho (na sua forma mais explorada) e volta-se à aparência do fenômeno, que tem em uma de suas facetas a ‘crise’ da educação – quando na verdade trata-se da crise intrínseca do modo de produção capitalista como nos aponta Mészáros. Nessa aparência fenomênica da ‘crise educacional’, o capital apresenta seu projeto de educação propondo a negação do conhecimento – por exemplo, esvaziamento dos conhecimentos científicos dos currículos escolares substituindo-os pelos ‘saberes’, ‘competências’ e ‘habilidades’ – e a sua visão ideológica de mundo que naturaliza questões sociais, como: trabalho explorado, propriedade privada, assalariamento, produção descartável, privatização, colonização/ocupação territorial, miséria, riqueza, flexibilização etc.

Prima-se assim pelo desenvolvimento das competências, conceito central no padrão de **acumulação flexível** e a pedra de toque das

reformas educacionais brasileiras, muito embasadas nos documentos internacionais para educação. Ramos (2011) indica que a competência seria, no caso brasileiro, ordenadora das relações de trabalho, associando-se à noção de empregabilidade, e também ordenadora das relações no campo da educação, sendo a escola o reduto do encontro entre formação e emprego ao estar comprometida diretamente com os processos de produção. Isso se torna muito coerente quando pensamos na indissociabilidade do trabalho e da educação, assim, a competência associa-se aos saberes técnicos (enquanto saber-fazer, habilidade na realização de tarefas - trabalho) e ao saber-ser (enquanto conjunto de comportamentos e atitudes - educação) (ARAUJO, 1999).

Segundo Araujo (1999, p. 7-8), a “competência não está necessariamente ligada à formação inicial. Ela pode ser adquirida em empregos anteriores, em estágios de formação, em atividades fora da profissão e familiares”, ou seja, estaria no âmbito da individualidade. Isto é, as competências não seriam ensinadas unicamente no espaço escolar (pensando a escola como local institucionalizado para tal fim), elas poderiam ser ‘adquiridas’ no conjunto das várias relações estabelecidas pelo indivíduo. Nessa compreensão de competência, há uma valorização da experiência e desvalorização do pensamento científico. A necessidade dos conhecimentos, no entanto, ficaria limitada a um determinado grupo de trabalhadores a partir da divisão social do trabalho.

O capital tem se mobilizado crescentemente para atingir a “todas as dimensões possíveis do trabalhador, seus conhecimentos, suas experiências, sua afetividade e suas atitudes na busca por maiores ganhos de produtividade” (ARAUJO, 1999, p. 13) e isso fica evidente pela subordinação do trabalho, mas também da educação (entendendo que são elementos intrínsecos e inseparáveis), como condição necessária e fundamental para o desenvolvimento e manutenção do sistema.

No entanto, essa subordinação não acontece isenta de contradição. Frigotto já anuncia que

[...] o caráter contraditório das relações capitalistas pode ser explicitado no âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, ou destes com o processo produtivo. Isto nos indica, de um lado, que o capital é prisioneiro de sua contradição, de seus limites de concepção (fragmentária) da realidade, portanto não é onisciente e, de outro, que é confrontado por

interesses da classe trabalhadora que lhe são antagônicos. (2000, p. 33).

Esse antagonismo de interesses levará ao conflito, que é um reflexo da própria materialidade das relações sociais ordenada por uma estrutura de classe, que se evidencia na educação pela proposta da “escola dualista segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigente” (FRIGOTTO, 2000, p. 34). No intuito de conciliação e harmonização desses interesses antagônicos, coloca-se o caráter ideológico necessário ao sistema educacional, no sentido de que seja responsável pela produção e reprodução das estruturas de valores, uma vez que as “relações sociais de produção capitalista não se perpetuam automaticamente” (MÉSZÁROS, 1981, p. 260).

Daí a importância do sistema educacional como parte de uma totalidade compreendida por múltiplas determinações e relações sociais que permitem a difusão e reprodução das relações capitalistas vigentes. Cabendo muito bem então invocar a pedagogia das competências como justificativa para

institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que configuram as relações contratuais, de carreira e de salário (RAMOS, 2011, p. 39).

Assim, fica a cargo da educação responder a todas as mazelas da sociedade capitalista – transformando-se em causa e solução para os problemas num viés idealista de educação –, além de se responsabilizar pelo “ajuste dos indivíduos” à dinâmica do capital: exploração e alienação. Segundo Silva (1998), esse “ajuste” é visível através das políticas neoliberais²⁶ (que regulam o padrão de **acumulação flexível**)

²⁶Antunes (2000, p. 31) coloca que o neoliberalismo foi “um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação”, iniciado em meados dos anos de 1970, na tentativa de responder a crise do sistema capitalista do período. Os pensadores neoliberais compreendiam que a “subjugação total dos sindicatos e a imposição de duras reformas políticas e econômicas” eram necessárias para ‘libertar’ “o capital dos limites a ele impostos pelas atividades regulatórias do Estado. Tais idéias transformaram-se em programas práticos quando se consolidou o predomínio de governos

que admitem que a escola é capitalista, que ela **deve** ser capitalista para dar conta de atender aos interesses e necessidades do capital e, ainda, funcionar com uma empresa capitalista. Dessa forma, a pedagogia contemporânea das “competências e habilidades”, do “aprender a aprender”, nega a

[...] perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Serão os acasos da vida de cada sujeito que determinarão o que é ou não relevante para sua formação (DUARTE, 2008, p. 2).

Trata-se de relativizar o conhecimento, pois cada indivíduo teria a “sua realidade” e a “sua referência” para a compreensão das questões sociais e naturais, o que compromete inevitavelmente a universalidade e a objetividade do conhecimento. Para além disso, continua Duarte (2008), ter-se-ia o relativismo cultural, que não concebe que um conhecimento pode estar certo ou errado, uma vez que existem diversas culturas de tal forma que não haveria possibilidade de existir um único currículo. “O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações.” (DUARTE, 2008, p. 3).

No meio dessa disputa, salientamos a necessidade de redefinição do currículo, que “implica redefinir as próprias noções de que constitui conhecimento” (SILVA, 1998, p.8) e que conhecimento é esse que está sendo legitimado pelos documentos curriculares que são apropriados (ou não) pelos professores. Implica então compreender as contradições, mediações e a totalidade das relações que cerceiam a construção curricular.

conservadores na Europa e nos Estados Unidos na década de 1980, conjugando políticas de desregulamentação e privatização da vida social e econômica à medidas políticas de ataque sistemático aos direitos democráticos” (JINKINGS, 2007, p. 17).

2 DA CONCEPÇÃO. A SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO E AS INDICAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Pensar o currículo é de extrema importância para discutirmos questões sobre educação. Ele ocupa um lugar estratégico nas reformas educacionais impostas pelos diferentes governos e é considerado um elemento de intervenção, uma vez que não é neutro e, por isso, apresenta determinada visão de mundo. Dessa forma coloca-se como espaço de constante luta e resistência entre os diferentes grupos e classes sociais uma vez que “as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder” (SILVA, 2001, p. 11)²⁷.

Partindo desse pressuposto, a não-neutralidade do currículo, bem como da não-neutralidade de uma pesquisa acadêmica, é que destacamos e justificamos a importância da realização de estudos sobre o currículo, em especial sobre o currículo da disciplina de Sociologia.

Para isso se faz necessário esclarecer o que estamos entendendo como ‘currículo’. Várias são as definições e acepções sobre currículo, contudo, Sacristán (2000) aponta cinco eixos que permitem essa análise:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes toda de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógicos, interações e comunicações

²⁷ Não é objetivo deste trabalho tratar da teoria do currículo, no entanto, deixamos algumas referências bibliográficas que abordam criticamente o tema: Apple, M. W., **Ideologia e Currículo**, São Paulo: Brasiliense, 1982; YOUNG, Michel. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas. (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Para fim da pesquisa que realizamos aqui, compreendemos e analisamos o currículo baseado nos três primeiros eixos: enquanto documento oficial que cumpre uma função social fazendo a mediação entre sociedade e escola (o **currículo enquanto documento oficial**); enquanto plano educativo, entendendo a especificidade da disciplina e seu conteúdo real ou pretense (o **currículo de Sociologia desenvolvido nas escolas**), e enquanto expressão formal e material de um projeto político com determinado formato, conteúdo e orientações (o **currículo como projeto de política educacional**).

Nereide Saviani (2010), ao fazer um balanço e sistematização das obras de autores que tratam dos processos de elaboração e implementação curriculares, observou quatro aspectos que também foram incorporados na análise desta pesquisa e reagrupados conforme apresentado anteriormente. Diz a autora,

Um primeiro aspecto a observar (baseado em relatos de estudos de casos e análises comparativas sobre os dados de locais diferentes num mesmo período, ou, num mesmo local em períodos diferentes), é que **a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina**. Assim, as preocupações voltadas para a formação de elites ou para a expansão da escolarização às camadas subalternas, com propósitos humanísticos, científicos ou técnicos, numa visão patriarcalista ou democrática, determinam os tipos de currículos, sua estruturação e seu conteúdo. Múltiplos fatores entrecruzam-se e determinam-se mutuamente, aparecendo com maior ou menor intensidade neste ou naquele período histórico, num ou noutro contexto (geográfico, político, econômico, social, cultural) e contribuindo para conformar o perfil e definir o caráter do ensino e do currículo que a ele corresponda. [...] Os

referidos estudos e análises permitem também a observação de um segundo aspecto: o de que **a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar.** [...] Um terceiro aspecto que pode ser observado, com base nos estudos da história do currículo, é o de que, como construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas. [...] E compreende a ideia de que a elaboração e a prática curriculares, envolvendo situações conflituosas, estão mais para soluções negociadas que para soluções consensuais. [...] Finalmente, um quarto aspecto a ser observado, valendo-se dos estudos históricos sobre o currículo: o de que **há uma tendência, na elaboração de currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais,** principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinado às massas. (SAVIANI, 2010, p. 31-34. Grifos da autora.)

Entendemos que o primeiro aspecto, “elaboração do currículo de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina”, e o terceiro aspecto, “currículo como construção social resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas”, seriam indicadores para análise do que chamamos de **currículo enquanto documento oficial.** Já o segundo aspecto levantado pela autora, do currículo enquanto “uma seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/apreendidos na educação escolar”, compreendemos que seria o indicador relacionado às especificidades curriculares da disciplina, ou seja, o **currículo de Sociologia desenvolvido nas escolas.** Por fim, o quarto aspecto destacado por Saviani (2010), do fato do currículo seguir uma “tendência mundial de normas, critérios, modelos mundiais”, assimilamos que seria o indicador referente à percepção do **currículo enquanto projeto de política educacional.**

Definimos aqui quais as compreensões de currículo adotadas para esta pesquisa, bem como os indicadores que nortearão a análise dos documentos e dos dados empíricos levantados. Não iremos adentrar na discussão sobre as teorias do currículo nesta pesquisa; o que nos interessa aqui é a compreensão da Sociologia do Currículo que se preocupa com o “papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais”

(MOREIRA e SILVA, 2008, p. 20), para “desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo **faz**” (SILVA, 2004, p. 30, grifos do autor), e “mostrar elementos que, presentes na ideia de currículo, desde suas origens, são até hoje, motivos de reflexão, debate e disputa na definição da teoria e da prática curriculares” (SAVIANI, 2010, p. 27).

Nesse sentido iremos analisar na sequência os demais documentos oficiais que orientam o trabalho dos professores com a respectiva disciplina – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Orientação Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e, Proposta Curricular de Santa Catarina. Mas antes, acreditamos ser fundamental para esse processo de análise documental apresentar a conjuntura política do período, a partir dos anos 1990, que influenciaram profundamente os documentos e políticas educacionais do país.

2.1 CONTEXTUALIZANDO OS ANOS 1990 E AS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O período a partir dos anos 1990 foi marcado por um conjunto importante de modificações na educação brasileira que refletiu no debate sobre as políticas educacionais. Em especial, destacamos no momento anterior o processo de aprovação da Lei 9.394 que regulamenta e fixa as diretrizes e bases para a educação nacional no século XXI e que dela decorrem todos os demais documentos oficiais para educação, mas que priorizaremos aqui os voltados ao ensino médio.

O cenário de composição política de centro-direita do governo de FHC (1995-2002) deixou profundas marcas políticas no campo da educação. Durante os dois mandatos do presidente, estava à frente do MEC o ministro Paulo Renato Souza, economista e ex-reitor da UNICAMP com passagem pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, que tinha grande prestígio por parte de Fernando Henrique e também das agências internacionais (PINTO, 2002). Isso “possibilitou ao governo influenciar decisivamente na aprovação de vários instrumentos legais que regem hoje a estrutura e organização do sistema educacional brasileiro” (PINTO, 2002, p. 110).

Como destacado no item anterior, esse foi o momento de aprovação da nova LDB, mas também da Emenda Constitucional nº 14/96 que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

(FUNDEF)²⁸ e o Plano Nacional de Educação (PNE) que seguiam “em linhas gerais, as orientações para educação produzidas pelos assessores do Banco Mundial” (JÚNIOR, 2002, P. 206). Segundo Cury (2002), na década de 1990 ficou bastante evidente a presença dos órgãos internacionais, do tipo BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento – e BIRD, financiados pelo Banco Mundial, como também dos órgãos voltados à cooperação técnica (UNICEF e UNESCO), que para além do empréstimo traziam “critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas” (CURRY, 2002, p. 179). O Brasil assumiu como orientador das políticas públicas para educação a proposta desenvolvida pelos órgãos internacionais e de cooperação técnica que induziram toda a reforma educacional brasileira nos anos 1990 concretizadas em todos os níveis e modalidades, desde as diretrizes curriculares aos parâmetros e referenciais curriculares (JUNIOR, 2002).

Tais documentos “não apenas prescreviam orientações a serem adotadas, mas também produziam o ‘discurso justificador’ das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consenso locais para sua implementação” (SHIROMA; CAMPO; GARCIA, 2005, p. 430). Segundo as autoras baseadas em textos do Banco Mundial, essa implementação no final da década de 1990 transitou do viés economicista para uma guinada aparentemente mais humanitária das políticas educacionais, aparecendo conceitos como: justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade, entre outros, tendência crescente à homogeneização dessas políticas em nível mundial. Todavia, não podemos nos deixar ludibriar pela face humanitária que essas políticas educacionais adotam. Por dentro de uma sociedade capitalista, cindida em classe, que se revela na exploração do homem pelo homem, a faceta humanitária vem travestida de um ‘humanismo do capital’, quando já sabemos que essa forma é um processo contraditório do seu próprio sistema²⁹.

²⁸O FUNDEF foi uma política educacional criada durante o governo de FHC voltada ao ensino fundamental com validade até 2006. Esse Fundo permitia o gasto mínimo de 60% com a remuneração dos trabalhadores em educação do ensino fundamental, o restante poderia ser gastos com outras despesas de manutenção e desenvolvimento dessa etapa de ensino.

²⁹O capitalismo humanizado é uma forma de responder as crises do modo de produção capitalista. Apresenta-se no sentido de possibilitar ganhos sociais para a classe trabalhadora nos momentos de resistência frente ao capital, visando reduzir os conflitos e contradições. Assim, falar em equidade, oportunidade,

Destacamos aqui o que vem norteando os documentos oficiais para educação no país, princípios que foram apontados no ‘Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI’: “a) aprender a conhecer (saber); b) aprender a fazer; c) aprender a viver junto (aprender a viver com os outros); e a inconsistente máxima: d) aprender a ser” (JUNIOR, 2002, p. 215). Assim fica definido como o papel fundamental da educação a formação de habilidade e valores³⁰ que contribuam para as relações interpessoais, desvinculados de conteúdos.

São esses elementos que sustentam a pedagogia produtivista e que na análise de Saviani se caracterizam, na década de 1990, através de três categorias centrais:

neoprodutivismo, que subverte as bases sócio-econômicas que o pensamento pedagógico buscava encontrar nas ciências sociais; b) neoescolanovismo, que metamorfoseia as bases didáticas que se procurava definir pela pedagogia entendida como ciência da educação; e c) neoconstrutivismo, que faz refluir as bases psicopedagógicas que se buscava construir pelas investigações da ciência psicológica. (SAVIANI, 2007, p. 21-22).

Os prefixos ‘neo’ ou ‘pós’ são adicionados às categorias já conhecidas no intuito de caracterizar o tipo de pensamento pedagógico próprio da nossa época que se baseia num “momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade”

inclusão, seriam formas de possibilitar objetivamente a sobrevivência do capitalismo, mesmo em condições de crise extrema. Mézáros (2010) assinala que isso é possível devido à complexidade deste modo de produção, para tanto apresentam-se os mais variados e flexíveis arranjos sociais, econômicos e políticos.

³⁰Kuenzer (2002) observa que as novas capacidades intelectuais a serem desenvolvidas na escola, são: “capacidade de comunicar-se adequadamente, com o domínio dos códigos e linguagens [...]; *a autonomia intelectual*, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos [...]; *a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético*; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade” (KUENZER, 2002, p. 32, grifos da autora).

(SAVIANI, 2007, p. 20), ou seja, indicam a metamorfose/transformação de antigas categorias em algo ‘novo que contém o velho em si’, visando atender às novas demandas do mundo produtivo. O que já conhecemos sobre produtivismo, escolanovismo e construtivismo surge agora repaginado, como ‘novas ideias’, que esvaziam a escola de sua função específica, ou seja, a de domínio sistematizado dos conhecimentos historicamente construídos pelos homens (SAVIANI, 2007). Os conhecimentos científicos ganham um caráter genérico e instrumental.

De acordo com Kuenzer (2002, p. 17), “trabalhar com competência exige a redefinição do modelo pedagógico, repensando os problemas de transmissão dos conhecimentos e de aprendizagem, a fim de conciliar racionalidade pedagógica e racionalidade econômica”. Nesse intuito de conciliação dos interesses econômicos com as intencionalidades pedagógicas é que se implementam as reformas nas políticas educacionais, em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela reestruturação produtiva³¹, determinando alterações radicais no complexo educacional.

Essas transformações expressam-se nos documentos oficiais para educação, apresentando como pensamento hegemônico a defesa do Estado neoliberal, que se baseia fundamentalmente no livre mercado. Portanto, as concepções de fundo dos documentos colocam-se neste embate explicitando uma determinada visão de homem, de sociedade e de educação. Assim, teríamos uma educação generalizante, que forma um indivíduo flexível para uma sociedade do capital mundializado³².

³¹Passamos do modelo de produção taylorista-fordista para o modelo japonês de organização e gestão do trabalho, o toyotismo. Nesse novo modelo, “a linha de montagem vai sendo substituída pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador” (KUENZER, 2002, p. 32). Daí o discurso da necessidade do trabalhador de ‘novo tipo’, que tenha capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível.

³²Baseado em Brenner, Mészáros, Harvey e Chesnais, Giovanni Alves (1999) apresenta o sentido da nova etapa do desenvolvimento do capitalismo mundial e define, “O que é denominado ‘mundialização do capital’ é caracterizada não pela **mundialização das trocas** - a troca de mercadorias e serviços - que nos anos 80 e 90 tiveram um crescimento bastante lento, inferior àquele dos anos 60 e 74, mas pela **mundialização das operações do capital**, em sua forma industrial ou financeira (na verdade, o que cresceu nos anos 80 e 90 foram os investimentos diretos e os rendimentos de capital, sem mencionar os investimentos de **portfólio** realizados no mercado financeiro)” (ALVES, 1999,

Nessa perspectiva, a política educacional passou a ser pensada como integrante dos planos econômicos globais – observando sempre a posição do Brasil no que se refere às políticas internacionais em vigência – e como política pública, voltando-se para atuar na correlação de forças sociais, seguindo as determinações de desenvolvimento e modernização do Estado. Quanto à ocupação do país no mapa da divisão internacional do trabalho, existe uma agenda educativa em andamento que delimita e define algumas ações vinculadas aos interesses do grande capital internacional,

Trata-se aqui de produzir, nas diferentes regiões do mundo, uma reforma educativa com inúmeros elementos em comum, com um discurso uniforme, porém, capaz de conduzir a resultados educacionais diferentes em países distintos, segundo a posição diferenciada que ocupam na divisão internacional do trabalho (EVANGELISTA e SHIROMA, 2005, p. 247).

O Estado através das políticas educacionais faz o elo entre educação e mundo do trabalho e se torna um mediador fundamental nessa relação de cumplicidade assumindo um caráter cada vez mais ativo na reestruturação da economia, favorecendo os interesses do capital em detrimento dos demais. Segundo as autoras, o que acontece é o cumprimento de uma “agenda globalmente estruturada para educação” que tem no seu bojo propostas de: avaliação, regulação, gestão, controle e desresponsabilização do Estado. São propostas apresentadas pelas agências internacionais visando à adoção da administração gerencial para racionalizar o gasto público nas políticas sociais.

Na ânsia de atender aos interesses do mercado nacional, mas também as orientações internacionais dessa “agenda global para educação”, acaba-se pulando a etapa de consulta popular – seja intencionalmente ou não – e aprofundando o fosso entre aqueles que produzem as políticas e aqueles que as receberão. “O elemento de controle revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos, os sujeitos que serão afetados pela política.” (SHIROMA; CAMPO; GARCIA, 2005, p. 435). Esse processo de controle e de exclusão poderia ser justificado pelo fato de que as políticas educacionais apresentadas nos documentos oficiais oriundas do aparelho

p. 60, grifos do autor). Assim mundialização do capital refere-se à articulação entre capital industrial e capital financeiro.

do Estado, submetidas às organizações multilaterais e agências e intelectuais, “expressam não apenas diretrizes para educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”, como aponta Evangelista (2009, p. 2).

A partir dessa compreensão inicial sobre as políticas educacionais, propomos verificar quais seriam esses interesses, ocultos ou explícitos nos documentos, bem como a práxis que eles propõem, ou seja, que intervenções sociais baseadas em sua teoria orientadora são projetadas. Assim, no momento seguinte apresentamos a análise crítica dos documentos oficiais para o currículo de Sociologia, procurando compreender sua concepção e organização no currículo.

2.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA

Antes de adentrarmos nas especificidades dos documentos selecionados para esse trabalho, cabe fazermos algumas ressalvas. Todo documento é histórico, não há como realizar uma investigação documental sem considerar os projetos históricos que neles se expressam, por isso optamos por fazer essa delimitação no ponto anterior, para que, ao chegarmos nesse momento da pesquisa, tivéssemos já claro a qual projeto societal tais documentos estão vinculados. O que acontece, em síntese, é que os documentos “expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história. Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria.” (EVANGELISTA, 2009, p. 5).

Outro elemento é que as políticas educacionais contidas nos documentos oficiais são ao mesmo tempo processo e resultado da interação com políticas de outros campos – principalmente o econômico e social, como visto anteriormente –, logo, devem ser lidos e analisados em relação ao tempo e contexto em que foram produzidos (SHIROMA; CAMPO; GARCIA, 2005), tal seja, são considerados como práticas sociais e expressão da consciência humana em determinado momento histórico.

O que não podemos perder de vista é que,

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”. (EVANGELISTA, 2009, p. 9. Grifos nossos.).

Dessa forma, para compreendermos que currículo de Sociologia vem sendo desenvolvido nas escolas públicas de ensino médio da Rede Estadual em Florianópolis/SC é necessário aprofundar a leitura e análise dos documentos oficiais destinados ao ensino desta ciência. Todavia, faremos isso já com um olhar mais apurado, de que as propostas ali colocadas não expressam necessariamente as intenções e discursos que as justificam, formulados nos documentos. Por isso, é preciso desconstruir e compreender as entrelinhas do discurso para nos aproximarmos enfim dos propósitos, intencionalidades e da essência do fenômeno estudado.

Para tanto, analisaremos cinco documentos oficiais para educação do ensino médio que tratam da especificidade da Sociologia: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); PCN + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos PCN's (PCNEM +); Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM); e a Proposta Curricular de Santa Catarina³³.

³³ Este último documento é apresentado por tratar da singularidade do ensino de Sociologia nas escolas de Santa Catarina, estado onde foi efetuada a pesquisa de campo.

Quadro 2 - Lista dos documentos oficiais em ordem cronológica

Ano de publicação	Última Versão	Documento Curricular Oficial
1998	2013	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
1998	2014	Proposta Curricular de Santa Catarina ³⁴ .
1999	1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2002	2002	PCN +. Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos PCN's.
2006	2006	Orientações Curriculares Nacionais.

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora.

2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM são normas obrigatórias para a educação básica. Sua primeira versão é de 1998, cuja existência é justificada na LDB pela incumbência da União em estabelecer junto ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios a necessidade de organizar o ensino e propor conteúdos mínimos. Segundo consta no documento, o mesmo é fruto de consulta a diversificadas vertentes, sendo a primeira um estudo apresentado por especialistas do próprio MEC; a segunda a partir de uma contribuição nacional e internacional que ocorreu no “Seminário Internacional de Políticas de ensino Médio” em São Paulo em 1996, tendo como base as experiências e relatos sobre educação básica na Europa, América Latina e Estados Unidos da América; e por fim, a contribuição da comunidade educacional brasileira que se apresentou em duas audiências públicas organizadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). Dentre essas entidades estavam: Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), universidades públicas e privadas, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, instituições do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR), entre outras (DCNEM, 1998).

³⁴Nesse trabalho foi feita a análise da versão de 1998, pois o texto já estava em construção quando lançada a versão atualizada.

As DCNEM, assim como os PCNEM e PCNEM+, são instrumentos legais formulados durante o governo de FHC (1995-2002), que pensou a reforma do ensino médio sob o ideário neoliberal. Silva (2012) ao caracterizar as reformas educacionais durante o governo de Fernando Henrique observou que a perspectiva de crescimento econômico por via das privatizações ultrapassaram os limites do setor produtivo, estendendo-se para as áreas sociais, como saúde e educação. A intenção era de um Estado mais econômico no que diz respeito as suas responsabilidades sociais, tornando-se mais permeável à ação da iniciativa privada. Assim, conclui a autora que as reformas educacionais no processo de implementação neste período tinham dois objetivos, sendo “do ponto de vista técnico, a formação do homem empreendedor; e do ponto de vista ético-político, a formação do homem colaborador; duas características fundamentais do intelectual urbano atual nos marcos da hegemonia burguesa” (SILVA, 2012, p. 54/55).

Nesse sentido Leher (2010, p. 371) aponta que a opção de FHC foi pela “mercantilização da educação e pelo ajuste da educação de massa a um padrão de acumulação do capital que requer grande volume de trabalho simples”, para isso se ampliou a oferta educativa no nível fundamental e na formação profissional de natureza instrumental, de caráter pragmático e utilitarista, fortalecendo as parcerias público-privadas em todos os níveis e modalidades de ensino (LEHER, 2010). Todas essas orientações voltadas ao sistema educacional correspondem aos compromissos político-econômicos assumidos pelo Brasil junto aos organismos internacionais, sendo a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, um dos marcos histórico para o desenvolvimento das políticas em educação no período dos anos 1990³⁵. O governo Cardoso fica marcado então pela exitosa implementação da “política educacional de corte classista ‘pró-sistêmico’ e fortemente pró-mercado, desobrigando de forma relevante, a União do dever de assegurar as condições materiais da educação” (LEHER, 2010, p. 373).

³⁵Roberto Leher (2010, p. 372), faz uma observação quanto a forma de implementação das políticas neoliberais dos organismos internacionais, “A imagem é que as políticas neoliberais dos governos têm origem externa e eles seguem aplicando passivamente essas medidas, desconsiderando que estas são recontextualizadas em virtude de dimensões históricas, políticas, econômicas, culturais etc. A agenda bancomundialista está sendo implementada pelas frações burguesas locais, que a opera ativamente.” Ou seja, trata-se de considerar as mediações históricas e a correlação de força existentes em cada localidade.

O documento passa por uma atualização com a Resolução n° 2, de 30 de Janeiro de 2012, justificando mudanças e propostas feitas na forma de leis, decretos e portarias que alteram as legislações específicas no trato da educação pública, como por exemplo, no que tange à ampliação da obrigatoriedade dos anos de escolarização. Ainda de acordo com as novas DCNEM, a estrutura do ensino médio estaria inadequada às necessidades da sociedade e dos jovens que o frequentam; a principal proposta de mudança estaria na necessidade de um currículo menos rígido.

Dentre os fatores que levaram a essa atualização do documento, destacamos aqui três deles:

o final da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como a mobilização em torno da nova proposta do PNE para o período 2011-2020; [...] a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação; [...] o envio ao Congresso Nacional do Projeto de Lei que trata do novo Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020 (BRASIL, 2013, p. 148-149)

Esses três fatores trazem consigo elementos importantes, pois tratam de atender o eixo que denominamos como **currículo enquanto projeto de política educacional**. As novas políticas educacionais em curso na sociedade contemporânea, políticas essas que, como já discutimos anteriormente, estão intimamente ligadas à “agenda global para educação”, criaram ferramentas de avaliação (PNE e IDEB) para **ranqueamento** do Brasil no mapa internacional da educação, e logo, na divisão internacional do trabalho, medidas necessárias diante das diversas transformações em curso na própria sociedade.

Vale lembrar que nesse período de atualização das Diretrizes temos como presidente do país a primeira mulher governante, Dilma Rousseff (2011-2018), que apresenta o Programa Nacional ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, como um dos carros chefes da política educacional. O Programa vem como uma política que tem como finalidade a formação técnica, através da assistência técnica e financeira, de um vasto público: estudantes de ensino médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de

renda e estudantes que tenham cursado o ensino médio com bolsa integral em instituições privadas (LEI 12.513/2011).

A formação desse público vai ao encontro da necessidade da reestruturação produtiva e das alterações nas relações do mundo do trabalho, demandando novas exigências educacionais que se concretizam nos documentos para educação. Nesse sentido, pensando **o currículo enquanto documento oficial**, outro eixo de análise proposto que visa a mediação entre sociedade e escola, aparece como organização do currículo nas DCNEM (2013, Capítulo II, Art. 14):

IX – os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos;

X – além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar;

O documento aponta a apropriação básica de conceitos e categorias, além de uma seleção criteriosa de saberes sem indicar, entretanto, quais seriam os critérios para essa seleção e qual sua relevância e pertinência (para quê? Para quem?). Quando falamos em apropriação de conteúdos básicos, logo se exclui aquilo que não é básico. Freitas (2012, p. 389) comenta que “A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura”. Segundo o autor, estaríamos ratificando o currículo básico/mínimo que, ao ser ensinado especialmente para os filhos da classe trabalhadora, já estaria dando conta de sua função social.

Nesse caso, pensar o currículo a partir das DCNEM é observar que no âmbito do sistema capitalista, uma educação que zela pelos conhecimentos básicos é aquela que desenvolve habilidades suficientes para atender aos interesses do capital, geralmente restritas à leitura, matemática e ciências.

Essa diretriz curricular de antemão já pressupõe uma dualidade, uma vez que sabemos que a formação para os filhos dos trabalhadores

seria através do currículo básico, visando o necessário para a inserção subalterna no mundo do trabalho; enquanto que a formação para os filhos da burguesia partiria do currículo mínimo, porém, abarcaria os demais conteúdos voltados ao desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo (necessários para o trabalho intelectual/superior). Ou seja, essa compreensão da escola dualista acaba sendo falseada pela aparência de uma formação integral, proposta para o ensino médio, que aparece no texto como:

indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; [...] integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (DCNEM, 2013, p. 195)

As condições concretas para integração entre educação e o trabalho, bem como a indissociabilidade entre prática social e educação, não são contempladas pela estrutura escolar que temos (material e pedagógica). O documento traz consigo um discurso bastante avançado, mas que destoa da realidade social na qual está inserida a escola. Se formos retratar o que seria uma educação que permitisse a articulação entre prática e teoria, poderíamos citar o exemplo de Saviani (2007, p. 160-161)

Um exemplo de como a atividade prática, manual, pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e produção é a transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano (cf. Pistrak, 1981, p. 55-56). O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois apresenta possibilidades amplas de transformação. [...] No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos.

Seria essa condição de educação que permitiria a compreensão do trabalho como princípio educativo, logo, do conhecimento teórico voltado à transformação da natureza. Ou seja, o estudante passa a entender o seu trabalho concreto realizado como uma etapa do processo produtivo. Isso não é a mesma coisa que adestrar o jovem para o trabalho, como prevê as escolas técnicas profissionalizantes, mas pelo contrário, possibilita aos estudantes o domínio dos fundamentos das técnicas utilizadas na produção para que possam articular essas habilidades dentro do conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007), permitindo com isso a concepção mais totalizante do trabalho e da sua função social.

Compreendendo o processo dessa forma, ficam evidentes as atuais limitações da escola em viabilizar essa formação integral proposta pelo documento, limitações que esbarram, primordialmente, no modo de organização social que temos. A sociedade capitalista, fundada na divisão de classe e com sua ideologia dominante, não permite que práticas educativas dessa natureza se apliquem nas escolas, pois o seu interesse de manutenção de classe tem que ser garantido e para isso inviabiliza uma educação crítica, emancipadora dos jovens trabalhadores.

De modo bastante genérico, o documento indica para o currículo no ensino médio “uma seleção de saberes e conhecimentos significativos, capazes de se conectarem aos que o estudante já tenha apreendido e que, [...] ainda, contribuam para formar identidades pautadas por autonomia, solidariedade e participação na sociedade.” (DCNEM, 2013, p. 180. Grifo nosso). Autonomia, solidariedade e participação na sociedade (que remetem à noção de cidadania), são competências que vão ao encontro dos argumentos mais humanitários da política educacional (SHIROMA; CAMPO; GARCIA, 2005), e se enquadram nos princípios da UNESCO sobre Educação para o Século XXI, formulados em 1998: o ‘aprender a viver junto’ – desenvolvendo a solidariedade e cidadania – e o ‘aprender a ser’ – desenvolvendo a autonomia. Esse modelo de desenvolvimento das competências e habilidades “difundiu-se e é adotado em praticamente todos os sistemas nacionais de avaliação da educação e também é reafirmado nas novas diretrizes.” (MOEHLECK, 2012, p. 54).

De acordo com Moehlecke (2012),

No parecer das DCNEM-2011³⁶, o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho *versus* a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio. A acomodação de tensões e divergências gerou um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis [...]. (MOEHLECK, 2012, p. 55).

Essa acomodação das tensões e divergências possibilitou que as DCNEM caminhassem no intuito de mobilizar para um consenso social; assim, a reformulação da linguagem e dos referenciais teóricos é uma nítida resposta às principais críticas realizadas às antigas diretrizes³⁷. O que ocorre é que esse discurso reformulado pode contribuir para os interesses do grupo dominante na medida em que o documento mascara uma contradição concreta posta na sociedade capitalista, que é a da formação escolar dicotômica, e apresenta outras “possíveis trajetórias de serem construídas ao longo do ensino médio” fundamentando-se justamente na noção de diversidade.

Já quanto à especificidade do currículo de Sociologia nas DCNEM (2013), diferentemente da sua versão de 1998 que previa “Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (DCNEM, 1998, s/p), o novo documento traz a disciplina de

³⁶A autora faz referência ao Parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE que atualizou as DCNEM em 2011, e não propriamente ao documento final, atualizado e lançado em 2013.

³⁷Segundo Moehlecke (2012), a crítica maior feita às DCNEM/1998 era quanto à subordinação da educação ao mercado de trabalho e à ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades. “Ao mesmo tempo, o termo ‘flexibilização’, fortemente criticado nas DCNEM de 1998, é agora substituído pela expressão “diversidade”. Este termo é usado no parecer das DCNEM de 2011 com múltiplos significados: em alguns momentos, refere-se às políticas de diferença e identidade cultural; em outros, à variedade de interesses dos jovens de modo geral; e em várias ocasiões, aparece também como sinônimo de flexibilização.” (MOEHLECKE, 2012, p. 55).

Sociologia como componente curricular obrigatório da área de Ciências Humanas. Não há aqui nenhuma prescrição para o currículo das disciplinas, fica apenas definido que ao final do ensino médio o estudante tenha garantido o domínio (Art. 12):

- a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
- b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
- c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

De acordo com Moehcleck (2012), a questão da organização curricular reaparece como um aspecto importante das DCNEM dando ênfase a uma proposta mais flexível e diversificada de currículo, justificativa essa devido às altas taxas de evasão e repetência, associadas a um baixo desempenho dos alunos em testes nacionais de avaliação.

Será que essa proposta mais flexível e diversificada é contemplada pelos planejamentos curriculares dos professores de Sociologia das escolas públicas de nível médio da rede estadual no município de Florianópolis/SC? No capítulo 3 nos dedicamos à análise destes planejamentos e a traçar alguns eixos comuns.

2.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM e PCN+

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) é posterior à publicação das DCNEM e está subordinada a esta última, sendo seu complemento. O termo ‘parâmetro’ nos dá uma ideia de medida, de um padrão constante e invariável, tanto é que o documento fala em referenciais nacionais comuns ao processo educativo, porém, respeitando as diversidades regionais. Lançado em 1999, segue os princípios das Diretrizes, apresentando ênfase maior na estrutura curricular a ser seguida nas escolas. Os PCNEM fazem parte da reforma do ensino médio e também são criticados, principalmente, por seguirem a mesma direção e pressupostos das reformas da educação e do Estado realizadas no Brasil nos anos 1990, fortemente marcados pelo ideário neoliberal.

Os PCNEM estão divididos em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, onde se situa a disciplina de Sociologia.

Dessa forma, os PCNEM se diferenciam das DCNEM, pois indicam as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das disciplinas escolares, pensando a interação com a grande área na qual está localizada. O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi complementado em 2002 com o lançamento do PCN+, tendo como meta “facilitar a organização do trabalho da escola, em termos desta área de conhecimento” (PCN+ 2002, p. 7). A área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, composta pelas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, de acordo com os Parâmetros deve tratar de outros conhecimentos como Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia considerados fundamentais para o ensino médio³⁸. As Tecnologias, presente em todas as demais áreas, seriam então uma forma de contextualizar os conhecimentos e as disciplinas no mundo produtivo, o que expressa também a centralidade do trabalho (LOPES, 2002).

Assim, as competências aparecem divididas em três campos: 1) representação e comunicação; 2) investigação e compreensão; e 3) contextualização sociocultural. Para a área da Sociologia, as competências específicas a serem desenvolvidas em cada campo são:

Quadro 3 - Competências indicadas para a Sociologia

Representação e Comunicação	Investigação e Compreensão	Contextualização Sociocultural
Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das	Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas” nas	Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na

³⁸Cabe ressaltar ainda que no documento a disciplina de Sociologia é nomeada como ‘Conhecimentos de Sociologia, Política e Antropologia’, ou seja, os temas que seriam transversais, como Política e Antropologia, acabam ganhando destaque na redação do texto.

<p>Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.</p> <p>Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.</p>	<p>relações interpessoais com os vários grupos sociais.</p> <p>Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing”, como estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.</p> <p>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.</p>	<p>ordem econômica.</p> <p>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.</p>
--	---	--

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora através de dados do PCN+ (2002, p. 89-91).

Essas competências específicas orientam a proposta de currículo que o PCN+ apresenta para a disciplina de Sociologia, todavia, vale lembrar que este currículo não tem caráter obrigatório, serve apenas como uma expressão de possibilidade a partir dos “conceitos estruturadores e das competências sugeridas para a área em geral e para cada disciplina que a compõe em particular” (PCN+, 2002, p. 14).

Na especificidade da disciplina de Sociologia aparecem como conceitos estruturadores do currículo a cidadania, o trabalho e a cultura, que são vinculados à quatro eixos temáticos: 1) indivíduo e sociedade; 2) cultura e sociedade; 3) trabalho e sociedade; e 4) política e sociedade. Essas competências específicas orientam a proposta de currículo que o PCN+ apresenta para a disciplina de Sociologia, todavia, vale lembrar

que este currículo não tem caráter obrigatório, serve apenas como uma expressão de possibilidade a partir dos “conceitos estruturadores e das competências sugeridas para a área em geral e para cada disciplina que a compõe em particular” (PCN+, 2002, p. 14).

Na especificidade da disciplina de Sociologia aparecem como conceitos estruturadores do currículo a cidadania, o trabalho e a cultura, que são vinculados à quatro eixos temáticos: 1) indivíduo e sociedade; 2) cultura e sociedade; 3) trabalho e sociedade; e 4) política e sociedade. O documento destaca ainda que para a elaboração dessa proposta curricular, preconizaram-se as finalidades indicadas pela LDB para o ensino médio, quais sejam:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (PCN+, 2002, p. 98).

Em coerência com as intencionalidades expressas na LDB e nas DCNEM, nos Parâmetros registra-se a “carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial” (LOPES, 2002, p. 387).

Por mais que o discurso contido nos PCN+ negue, os conteúdos de ensino ficam subsumidos à formação das competências e habilidades necessárias para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Ou seja, trata-se de uma proposta de currículo não-crítica na medida em que se preocupa, fundamentalmente, com a inserção dos estudantes no mundo produtivo, adequando-se aos interesses da sociedade capitalista. Para tanto, basta observar como conceitos como gestão, organização,

planejamento e trabalho em equipe são recorrentes para a formação das competências para a área das Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCN+, 2002).

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 437), a escolha da linguagem alinha “mais estreitamente o sistema educacional às necessidades do setor empresarial”, logo, o conhecimento científico e sistematizado a ser ensinado na escola acaba sendo distorcido em favor dessas necessidades do mercado. Nesse sentido, verificamos um esvaziamento dos saberes construídos historicamente em detrimento do desenvolvimento das competências e habilidades escolares.

Os PCN+ destacam em seu texto uma preocupação quanto à contextualização, entendida como,

[...] significação dos temas/assuntos a serem estudados pelos educandos, no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos [...] passa a ser compreendida como a soma de espaços de vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os educandos identificam e constroem/reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de uma determinada área e/ou disciplina escolar. (PCN+, 2002, p. 22).

Assim, para que haja a contextualização, o documento indica que se supere a noção ‘amarrada’ de conteúdo curricular. Nesse sentido, a proposta é valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, seus saberes de outros espaços de vivência social, para que partindo disso seja possível a reconstrução de novos conhecimentos mobilizados pelos conceitos, competências e habilidades de cada área específica frente à realidade social.

Ou seja, possibilitar uma formação onde o estudante seja capaz de agir na resolução dos problemas, característica necessária ao atual modelo toyotista que demanda o pensamento mais abstrato de “realização simultânea de tarefas múltiplas, à capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, à capacidade de trabalhar em equipe” (LOPES, 2002, p. 394), competências postas nos Parâmetros.

Isso fica mais claro quando olhamos as competências referentes à **contextualização sociocultural** na disciplina de Sociologia (vide quadro anterior) que se caracteriza por: “Compreender as transformações no mundo do trabalho e o **novo perfil de qualificação**

exigida, gerados por mudanças na ordem econômica” (PCN+, 2002, p. 91. Grifos nossos).

O que o documento propõe é que o currículo abarque a formação do estudante capacitando-o a resolver problemas em contextos específicos da sociedade capitalista, todavia, de forma a contribuir com ela, com seu progresso e manutenção, e não criticamente com a possibilidade de intervenção para transformação e superação. É uma proposta regulativa, na qual se busca formar um novo perfil de trabalhadores adaptados às exigências da ordem econômica vigente. Além disso, os PCN+ ao enfocarem demasiadamente essa organização curricular (sem mediação entre os conteúdos) empobrecem muito o debate político e pedagógico e, inclusive, no que diz respeito às diferentes perspectivas teóricas que são matrizes na disciplina de Sociologia. Nesse sentido, na etapa seguinte verificaremos de qual forma essa preocupação aparece, ou não, na concretização do currículo de Sociologia no espaço da sala de aula e como os professores fazem a releitura dos conteúdos ao realizarem o planejamento curricular para a disciplina.

2.2.3 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) surgem em um momento de crítica aos PCNEM e PCN+, e na transição do governo FHC para o governo Lula da Silva (2003-2010). De acordo com Leher (2010), durante o mandato Fernando Henrique houve maior incentivo às parcerias público-privadas, legitimando as iniciativas empresariais e o desmonte da educação pública. Com a eleição de Lula despertou-se em um segmento da sociedade a esperança de mudanças no âmbito político-econômico-social. Todavia, o que se viu foi o distanciamento do governo Lula dos movimentos sociais e a manutenção da “agenda macroeconômica em curso no governo Cardoso, respeitando todos os contratos elaborados no período do neoliberalismo duro” (LEHER, 2010, p. 377).

No que se refere à educação, o governo Lula retomou a centralidade do Estado federal como promotor de políticas para o setor. Oliveira (2009) aponta que a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB³⁹,

³⁹O FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, foi uma política que permitiu o alcance de toda educação básica, do ensino infantil ao ensino médio e sua vigência passou a ser de 14 anos do momento de sua promulgação, em 2006.

a regulamentação do piso nacional para o magistério público e a organização da Conferência Nacional de Educação – CONAE, foram medidas que legitimaram esse protagonismo, o que caracterizou o governo Lula por desenvolver “políticas ambivalentes que apresentam rupturas (como as apontadas acima) e permanência em relação às políticas anteriores” (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Na especificidade dos documentos curriculares, as principais críticas que se tinham nesse momento em relação aos documentos anteriores diziam respeito aos conceitos de habilidades e competências a serem desenvolvidos pelos estudantes. Assim, a Secretaria de Educação Básica (SEB) iniciou uma revisão dos Parâmetros, consultando diversos especialistas no assunto, que culminou nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006. Segundo Nelson Tomazi – um dos autores das OCNEM de Sociologia –, o intuito era

escrever um documento (as OCN's) que pudesse ser um guia aberto onde o professor de sociologia no ensino médio pudesse ler e se encontrar como sujeito de seu trabalho e que não enquadrasse numa estrutura pré-formatada. (TOMAZI, 2007, p. 592)

A intenção seria de tornar o documento mais acessível ao professor e para isso são apresentadas três possibilidades metodológicas para orientar o professor na construção do currículo: teoria, conceitos e temas. Apresentam-se sempre as vantagens e desvantagens de cada uma das abordagens e a necessidade de mediação do professor inter-relacionando cada uma delas. O documento apresenta também a discussão sobre práticas de ensino e recursos didáticos, elencando possibilidades a serem trabalhadas em sala de aula e o potencial de cada uma dessas: aula expositiva, seminários, excursões, textos complementares, vídeos, fotografias e charges (OCNEM, 2006). Outro elemento destacado no documento é pensar a pesquisa como fora de ensino, de modo que o estudante desenvolva a capacidade de pesquisa dentro da própria realidade em que vive, por exemplo.

Outra preocupação era quanto à linguagem assumida pelos documentos oficiais. A forma como se apresentavam as discussões nos

Assim, além da abrangência e tempo de vigência, o FUNDEB se diferencia pelo aumento progressivo do montante do recurso e das fontes desse recurso, possibilitando automaticamente o aumento de estudantes beneficiados.

PCNEM's e PCN+ estava mais próxima dos textos acadêmicos, dirigidos aos professores do Ensino Superior, do que de textos para orientar a prática educativa de professores da rede básica de educação. Além disso, os PCN+ propunham eixos fundamentais e conceitos estruturadores que amarravam e subordinavam os conteúdos a essa estrutura, sem explicar, todavia, o porque que cidadania, trabalho e cultura foram indicados como conceitos estruturadores em detrimento de outros tantos possíveis (TOMAZI, 2007).

Destaca-se ainda que a diferença entre os PCNEM e as OCNEM está no fato de que, no primeiro, há uma forte indicação do que trabalhar em sala de aula (viés que se materializa com uma proposta de conteúdo curricular), enquanto que nas Orientações apresenta-se a discussão sobre os elementos pedagógicos (recorte programático, sugestões metodológicas e recursos didáticos) para construção de um planejamento curricular de Sociologia, possibilitando que a escolha dos conteúdos seja do professor de acordo com a realidade na qual está inserido.

Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores, muitos em início de carreira e, portanto, sem experiência em que estribem suas escolhas; outros que, apesar da experiência, querem superar a tendência à **rotinização** ou ao **modismo**, duas graves doenças das práticas escolares. (OCN, 2006, p. 131. Grifo original.).

Assim, OCNEM seriam apenas um ponto de partida ou norteador para a construção do currículo, e não o ponto de chegada, preocupando-se em evitar se tornar uma lista de conteúdos para a disciplina, visto seu caráter de documento oficial.

Outros três elementos que são destacados pelas OCNEM para Sociologia são o papel da disciplina na **desnaturalização** e **estranhamento** dos fenômenos sociais avançando nas explicações pautadas pelo saber científico. Para atingir tal finalidade, destaca-se a importância da **mediação pedagógica** – em qualquer nível de ensino, mas em particular no ensino médio –, visto que o objetivo da Sociologia nessa etapa não seria o de formar cientistas sociais ou sociólogos, mas sim o de munir os estudantes com conhecimento sociológico que lhes

permitam a compreensão das contradições e demais conflitos, ultrapassando a limitação fenomênica dos fatos sociais (OCNEM, 2006).

Ainda assim, nas páginas iniciais das OCNEM aparecem os conceitos de competência e habilidade e a necessidade do seu desenvolvimento de acordo com cada uma das disciplinas da área de humanas, com exceção da Sociologia. A noção de competência e habilidade é tratada no documento na especificidade da Filosofia, da Geografia e da História, mas sequer são citadas dentro do texto no que se refere aos Conhecimentos de Sociologia. Assim, em seu capítulo sobre Conhecimentos de Filosofia, o documento aponta a necessidade de reconstrução da noção de competência:

Afastou-se assim tudo que nesse termo [competência] possa sugerir competição ou adequação flexível ao mercado de trabalho, ressaltando-se, primeiro, que a definição de competência não pode ser exterior à própria disciplina, e, segundo, que a competência pode realizar-se no interesse de contato com nossa tradição e nossa especificidade filosófica. (OCNEM, 2006, p. 19).

Ou seja, o documento dá uma nova roupagem à noção de competência, há uma reinterpretação e uma nova atribuição de significados e sentidos. Shiroma, Campos e Garcia (2005) vão chamar isso de ‘hegemonia discursiva’: “Esse terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcam sua produção, expressando interesses litigantes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

De acordo com Tomazi (2007, p. 591) “não há um acordo sobre o que realmente significam [competências e habilidades], pois diversos autores entram em conflito para explicar o que é uma coisa ou outra”. Assim, esse debate não aparece na especificidade do ensino de Sociologia, diferente do que destacamos no quadro referente aos PCNEM’s.

As OCNEM apontam, no entanto, um debate que nos demais documentos oficiais não estava colocado, que diz respeito à disciplina de Sociologia “não ter um *corpus* consensualmente definido e consagrado”. Isso pode ser visto como uma vantagem, mas também como desvantagem: “a não existência de conteúdos consagrados, favoreceria uma liberdade do professor que não é permitida em outras

disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas” (OCNEM, p. 116). Além dessa angústia e arbitrariedade pode haver por parte dos estudantes e demais membro da comunidade escolar o questionamento quanto à legitimidade da disciplina justamente pela ausência de uma sistematização curricular mais formalizada e delimitada.

Já discutimos anteriormente as limitações colocadas para o professor enquanto trabalhador explorado e precarizado, que por mais que tenha a opção de práticas alternativas e certa ‘liberdade’ para a construção do currículo da disciplina, esbarra justamente em uma das contradições impostas pela sociedade capitalista: de um lado se apresenta a possibilidade de autonomia e liberdade para o trabalho do professor, por outro não lhe são dadas bases concretas para realização de seu trabalho. Subsumido à carga horária fatigante e às condições de trabalho precárias para a realização da prática pedagógica, a autonomia defendida pelas OCNEM pouco serve para o professor. Os baixos salários são motivos reais para que os professores comprometam-se com aulas excedentes e, no intuito de aumentar sua renda, em consequência perdem as condições para realização de suas horas atividade, implicando na qualidade do seu trabalho em sala de aula (LATORRE, 2013). Logo, a construção curricular acaba sendo mais uma das tarefas acumuladas pelo professor que para dar conta de realizá-lo, passa a fazê-lo no seu ‘tempo de descanso’.

Diante dessa constatação, atentaremos para o fato de como os professores lidam com essa questão tão concreta – a autonomia para a realização das suas atividades – já sabendo da realidade crítica das suas condições de trabalho. Quais são, então, as possibilidades colocadas para o professor fazer essa reflexão sobre a construção do currículo de Sociologia nas escolas? Uma, dentre tantas outras questões que procuramos problematizar no capítulo 3.

2.2.4 Proposta Curricular de Santa Catarina

Retomando a particularidade do ensino de Sociologia nas escolas de Santa Catarina, temos como documento do estado a Proposta Curricular de Santa Catarina. Segundo Thiesen (2011), a construção desse documento se deu na seguinte cronologia:

[...] entre 1988 e 1991 resultou a primeira publicação em 1991 com o título “Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição

para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e de educação de adultos”. O caderno contemplou a apresentação dos pressupostos filosóficos e metodológicos, os conteúdos programáticos para os componentes curriculares e as concepções de avaliação. Uma segunda etapa de discussão teve início em 1995, culminando em 1998 com a publicação de três outros cadernos respectivamente intitulados: “Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - disciplinas curriculares, Caderno 2: Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais. Caderno 3: Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - temas multidisciplinares. Nessa etapa o objetivo foi aprofundar as questões teóricas relacionadas com as áreas de conhecimento e agregar novas contribuições no âmbito das áreas de conhecimento. Em 2001 houve uma nova rodada de discussão que resultou na edição de mais um caderno intitulado: “Diretrizes 3: organização da prática escolar na Educação Básica”. Com menos densidade, o trabalho se resumiu em organizar os conceitos essenciais propostos para cada componente curricular e definir um conjunto de competências e habilidades para cada série e disciplina. A discussão sobre a Proposta foi retomada novamente em 2003, resultando na publicação de mais um caderno intitulado: “Estudos Temáticos” que contemplou um conjunto de textos com abordagens teórico-metodológicas para as temáticas: educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens. (THIESEN, 2011, p. 117)

A abordagem sobre o ensino de Sociologia se faz presente na “Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino

fundamental e ensino médio – disciplinas curriculares”⁴⁰ do ano de 1998, no item ‘Proposta Programática do Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação’. Esse documento foi construído a partir de um grupo multidisciplinar formado em 1995 por meio de edital divulgado em todo o estado. Como critério de seleção constava: formação acadêmica, conhecimento da versão anterior da Proposta e apresentação de projeto vinculado a essa proposta⁴¹ (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998).

Quanto ao objetivo da Proposta Curricular, segundo o documento ela serve enquanto contribuição para a discussão de conteúdos e, na especificidade da Sociologia, afirma-se como “um recurso, um referencial para uma ação autônoma e consciente, e nunca uma amarra ou empecilho ao seu pleno desenvolvimento” (PROPOSTA PROGRAMÁTICA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 48).

Está colocado como ‘desafio’ trabalhar o currículo a partir da concepção dialética do materialismo histórico, porém, não podemos negar as contribuições teóricas clássicas nos estudos da sociedade sob a

⁴⁰ Logo, toda vez que nos referirmos de forma abreviada a ‘Proposta Curricular’ no texto, estamos fazendo referência a ‘Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – disciplinas curriculares’.

⁴¹ Atualmente a Proposta Curricular de Santa Catarina passa por uma nova atualização. A justificativa para tal é que com a homologação pelo Ministro da Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação e Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação Afrodescendente e Quilombola, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o trânsito, Educação Nutricional e Alimentar torna-se fundamental agregar ao currículo as novas demandas oriundas das respectivas diretrizes. Contudo, esse novo documento foi finalizado no período em que a pesquisa já estava numa etapa mais avançada de desenvolvimento, motivo pelo qual não será analisado aqui. Para realização da atualização da Proposta Curricular, foram criados dois grupos: o primeiro ‘Grupo de Produção’, com 185 professores do nível básico e superior (para todas as disciplinas), selecionados para elaborar efetivamente o documento em seminários presenciais, e o segundo, participantes do ‘Ciclo de Formação por meio da Plataforma EAD’ que acompanharam o desenvolvimento dos conteúdos produzidos pelo Grupo de Produção, e fizeram comentários e sugestões por meio EAD.

ótica funcionalista e positivista, mesmo que seja para apontar os limites a partir do referencial marxista.

Os professores [que escreveram o documento] entendem que a opção da proposta pela Sociologia crítica não pode ocasionar o abandono ou ocultamento do ensino na perspectiva positivista/funcionalista de análise. Germinadas num mesmo período histórico as **duas teorias apresentam contribuições diferentes para a interpretação da realidade em que nos encontramos e para a realidade que almejamos**. Exigindo atuações diferentes de seus adeptos, e tendo sido adotadas por grupos sociais de interesses contrapostos, convivem nas compressões de diferentes grupos sociais postos em relação, e são manipuladas com interesses e alcances diversos, pelas mídias. Por estas razões, a explicitação e o trabalho com ambas é necessário até para a boa compreensão de cada uma delas (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, p. 52, 1998. Grifos nossos.)

O documento é produto e resultado do seu tempo histórico, considerando-se que parte dos mesmos fundamentos teóricos e pedagógicos do documento de 1991, este elaborado no contexto de efervescência política no pós ditadura civil-militar. Momento em que havia o fortalecimento da perspectiva marxista na academia e nos próprios movimentos sociais; logo, a correlação de força se refletiu na proposta, como proveito das lutas e discussões que estavam em pauta na sociedade.

Ademais, o documento foi construído em um momento que o ensino de Sociologia se dava apenas nas duas últimas séries do ensino médio em Santa Catarina; hoje a Sociologia está presente nas três séries. Isso fez com que fosse necessário repensar o currículo de modo a incluir o conteúdo já no 1º ano do ensino médio, introduzindo os aspectos sociológicos para estudantes que até então, nunca haviam tido o contato com tal disciplina. Assim, o documento mais recente lançado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina em 2011 é um complemento à Proposta Curricular intitulado ‘Orientação Curricular com foco no que ensinar: Conceitos e conteúdos para a Educação Básica’, onde aparecem sistematizados os conteúdos específicos para

cada uma das séries do ensino médio, dando um aspecto de ‘ementário’ a ser seguido. O documento se fundamenta a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, todavia, não apresenta a discussão acerca das concepções pedagógicas, conforme aparece na Proposta Curricular de SC, apenas indica conteúdos a serem trabalhados por cada disciplina, desde os anos finais do ensino fundamental até o ensino médio. A ‘Orientação Curricular com foco no que ensinar: Conceitos e conteúdos para a Educação Básica’ também foi construída coletivamente com a participação dos professores da rede pública, porém, o documento não explica como foi feita essa composição⁴².

Logo, o que diferencia os dois documentos é que a Proposta Curricular de Santa Catarina se apresenta como um documento que possibilita ao professor pensar, a partir dos fundamentos teórico-práticos, a compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem melhorando a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. Assim, não se trata de uma estrutura curricular engessada, mas de um documento que objetiva auxiliar o professor a melhorar o seu trabalho, podendo este ter uma plena identificação com o documento, uma identificação parcial ou ainda uma não identificação. Essa forma de identificação é colocada pela Proposta Curricular como sendo ‘espaços legítimos de decisão do professor’, tendo este que assumir claramente para si sua posição e fundamentá-la (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998). O documento baseia-se na teoria histórico-cultural de aprendizagem, formulada por Vygotsky e fundamentada no materialismo histórico-dialético. Essa escolha teórica e metodológica é apresentada na parte inicial documento, nos ‘Eixos Norteadores da Proposta Curricular’, que define:

Esta concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento

⁴²No que concerne à Sociologia, o documento se baseia em proposta discutida em oficina do LEFIS (Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia), da UFSC, e em curso de capacitação de professores promovido pela Secretaria de Educação (SED/SC), realizados entre 2009 e 2010.

dessas funções. (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CARATINA, 1998, p. 11).

Já a Orientação Curricular se apresenta mesmo como uma proposta de currículo, fazendo a interação entre conceito e temas para o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Assim, os conceitos centrais a serem trabalhados em todas as séries são: ideologia, cultura, trabalho e modos de produção, relações sociais e de poder, política e poder. Já os temas são divididos entre cada uma das séries: 1º ano) Iniciação ao estudo dos conceitos de sociedade e Sociologia, iniciação ao estudo dos conceitos de trabalho e cultura, cultura e ideologia; 2º ano) Capitalismo e liberalismo, a sociedade capitalista – teorias clássicas e interpretações; 3º ano) Estado e movimentos sociais, política e partidos políticos no Brasil.

Com tamanha diversidade de concepção teórica, política e pedagógica indicada pelos diferentes documentos curriculares oficiais, interrogamo-nos sobre como a proposta curricular vem sendo interpretada nas escolas, especialmente na disciplina de Sociologia, devido sua constituição histórica enquanto saber científico com potencialidade questionadora da ordem social. E é nesse intuito de verificação da realidade social que a pesquisa pretende realizar-se, uma vez que os currículos são materialização das disputas educacionais de grupos sociais antagônicos.

As ponderações apresentadas em cada um dos documentos curriculares oficiais para o ensino de Sociologia (na esfera federal e estadual) são apenas constatações iniciais que demonstram seus limites e possibilidades enquanto ferramentas para os professores que atuam com a disciplina de Sociologia. A intenção ao evidenciar suas contradições e buscar desvelar seus significados é oferecer elementos críticos que permitam a leitura e a compreensão desses documentos à luz da correlação de forças sociais, que são pano de fundo do debate educacional no âmbito da sociedade de classe capitalista.

Ao mesmo tempo, a análise dos documentos curriculares não pode prescindir da abordagem sobre as condições concretas em que se realiza a educação escolar. No tópico a seguir são tratados alguns elementos dessa realidade problemática.

2.3 REALIDADE DO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS

Kuenzer (2002, p. 21) ressalta que devido às transformações ocorridas no mundo do trabalho, a escola está cada vez mais responsável em dar conta de atribuições que vão desde o

[...] desemprego à primeira socialização na rua e ao esvaziamento das funções das diversas instâncias públicas responsáveis pela execução de políticas sociais: a escola faz a primeira socialização, dá banho, alimenta, em muitos casos veste, cura a dor de barriga, leva ao dentista, traz o oftalmologista e às vezes treina para uma ocupação...mas será que ensina?

A escola – particularmente a escola pública – tem sim uma função social específica já identificada, que seria apresentar de forma sistemática, intencional, espacial e temporal os conhecimentos historicamente produzidos pelos homens. Isso não nega que as demais relações sociais sejam desprovidas de conhecimentos, todavia, eles nem sempre se apresentam dessa forma sistemática e intencional, diferenciando-se da educação escolar (KUENZER, 2002). Contudo, no contexto da sociedade de classes fundada no capital, a transmissão de conhecimento feita pela escola responde aos interesses da classe dominante, de forma que continue contribuindo como espaço fecundo para a reprodução das relações alienadas.

Mesmo com essas limitações de classe impostas à escola, Kuenzer (2002, p. 12) ainda identifica na escola pública

[...] como um dos únicos espaços de que dispõe os trabalhadores e seus filhos, bem como os excluídos do mundo do trabalho, para ter acesso a todos os tipos de conhecimento que lhes permitam melhor compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserir-se no mundo do trabalho como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão.

De fato, a obrigatoriedade e universalização da educação, que hoje se estende por 12 anos (desde os anos iniciais até o ensino médio) é uma conquista social histórica. Mas apropriada pelos interesses do capital

torna-se, especificamente o ensino médio, numa etapa de segregação entre aqueles de darão continuidade aos estudos e aqueles que entrarão no mundo do trabalho. A própria Constituição de 1988, com a Emenda Constitucional nº 146/96, trata do assunto como sendo dever do Estado a oferta de ensino médio, passando a ser um direito de todo indivíduo, ou seja, o acesso está disponível para todos aqueles que desejarem. Já a LDB/1996 reforça que é obrigatório e progressivo o ensino médio, mas trata-se apenas de uma diretriz legal que não tem peso constitucional. Logo, o ensino médio apontado pelos documentos curriculares oficiais como etapa final da educação de caráter geral, que antes era proporcionado apenas às elites, quando se universaliza a todas as camadas da população, desqualifica-se e se precariza, no sentido de baratear os custos da educação para a classe trabalhadora (KUENZER, 2010).

A partir dessa prerrogativa, tivemos no período de 1996 a 2001 um aumento de 32,1% de matrículas no ensino médio, saltando de 5,7 milhões para 8,4 milhões. No entanto, analisando o intervalo de 2000 a 2008 verificou-se crescimento negativo de -8,4% nas matrículas (KUENZER, 2010). A autora, tendo como base os dados no INEP de 2009, demonstra que em todos os demais indicadores (distorção idade-série, taxa de repetência, evasão e tempo médio para conclusão do período) houve crescimento, levando a seguinte conclusão “quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso, não houve mudanças significativas, mostrando que, para o ensino médio, o PNE 2000-2010 não aconteceu” (KUENZER, 2010, p. 860), daí o caráter desqualificado do ensino. É nesse ensino público da esfera estadual e federal que se encontram a maior parte das matrículas do ensino médio.

Dentre a população jovem mais da metade, 66% entre 14 a 29 anos, estão no mundo do trabalho ou procurando por trabalho: desses, 15,4% trabalham e estudam e 41,3% apenas trabalham. Os que apenas estudam formam um contingente bem menor, de 20,8%, e aqueles que não estudam, não trabalham e nem procuram trabalho somam 12,7% (CORROCHANO et al., 2008).

Nesse grupo dos 41,3% dos jovens que trabalham é que encontraremos a grande massa dos estudantes filhos da classe trabalhadora, que são impedidos de escolher pela trajetória educacional, em detrimento da profissional, pela determinação social de sua origem de classe. De acordo com Corrochano (et al., 2008), na faixa dos 18 aos 29 anos, 47,1% dos jovens não completaram o ensino médio, recorte etário em que se espera, mesmo com a distorção série-idade, a conclusão desta etapa básica de educação. O estudo nos mostra que a entrada no

mercado de trabalho responde a uma necessidade de sobrevivência das famílias: onde a renda *per capita* é menor (média de R\$ 277,00), o jovem inicia na atividade a partir dos 14 anos, e a escolaridade atingida por 52,5% desse grupo é de ensino fundamental incompleto; aqueles que apenas estudam, têm uma renda familiar *per capita* acima da média nacional e entram no mercado de trabalho mais tarde, a partir dos 18 anos, e é o grupo onde temos o maior percentual de jovens cursando o ensino superior (faixa etária dos 22-24 anos), com 56,7%.

Assim, essa dualidade na etapa final da educação básica só reflete a organização de classe que temos na sociedade capitalista. Seu caráter perverso, estabelecendo por leis que a dualidade estrutural foi superada – lembrando o Art. 35 da LDB, que fala da preparação para o trabalho e da continuação à formação – não resolve a questão, posto que na realidade a configuração dos interesses da classe dominante não permite que essa superação se concretize. Nesse sentido, Gramsci (1976) trata da função que a escola assume em preparar diferentemente os intelectuais de acordo com o lugar que irão ocupar na sociedade: dirigentes ou trabalhadores.

Essas são algumas particularidades do ensino médio, que no sistema público de educação é oferecido de modo superficial e desqualificado para os jovens ou adultos da classe trabalhadora, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

Nesse contexto, o ensino de Sociologia enfrenta obstáculos para realizar suas finalidades educativas. O trabalho docente em condições materiais e pedagógicas precárias dificulta que se concretizem em sala de aula as propostas curriculares oficiais e os planos de ensino dos professores. É o que assinalam os professores de Sociologia entrevistados, como veremos no capítulo a seguir.

3 DA ORGANIZAÇÃO. A CONCRETIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS

Nesse capítulo iremos apresentar os dados relativos às entrevistas realizadas com os professores da rede pública de ensino de Florianópolis/SC, que atuam com a disciplina de Sociologia no ensino médio.

O objetivo aqui é demonstrar empiricamente como os professores vêm realizando o trabalho em sala de aula, especialmente no que tange à concepção, organização e concretização do currículo de Sociologia e a forma com que articulam esse processo de construção curricular com as orientações dos documentos oficiais. Mas antes de apresentarmos os dados centrais, que tratam do objeto desta pesquisa, faremos a contextualização das escolas pesquisadas, sua estrutura e as condições de trabalho oferecidas pelo estado para o magistério público. Levaremos em conta para as análises toda a construção teórica feita no capítulo anterior, procurando fazer as mediações entre teoria e empiria no tratamento dos dados coletados nas entrevistas.

3.1 SOBRE AS ESCOLAS E SUAS POSSIBILIDADES DE ENSINO

Para a pesquisa de campo foram entrevistados cinco professores que atuam em escolas públicas de ensino médio da rede estadual de Florianópolis/SC. Os professores entrevistados tem vínculo de trabalho efetivo em pelo menos uma unidade escolar e trabalham em escolas localizadas em regiões diversificadas da cidade: EEB Jacó Anderle (norte) com 1646 matrículas no ensino médio, EEB Antônio Paschoal Apóstolo (leste) com 342 matrículas no ensino médio, EEB Padre Anchieta (centro) com 264 matrículas no ensino médio, Instituto Estadual de Educação (centro) com 3.838 matrículas no ensino médio e EEB Anibal Nunes (continente) com 260 matrículas⁴³.

Os professores entrevistados⁴⁴ atuam em escolas com realidades heterogêneas, pelo menos no que diz respeito ao território que ocupam,

⁴³ Informação sobre número de matrícula retirada no site da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina.

⁴⁴Acordou-se com os entrevistados que não seria feita nenhuma identificação, nem quanto ao nome nem quanto a unidade escolar durante as análises das respostas. Assim, os professores entrevistados receberam apenas uma identificação por letras aleatórias - B., M.; P.; L. e R.- e a pesquisadora identifica-se com a letra E (entrevistadora).

uma vez que o público que atendem tem em si características muito semelhantes. As duas escolas localizadas na região central se diferenciam, pois o Instituto Estadual de Educação – IEE, localizado na Avenida Mauro Ramos, é tido como uma escola de referência que recebe, por exemplo, vários projetos da Universidade Federal de Santa Catarina; enquanto que a EEB Padre Anchieta é apenas ‘mais uma’ escola pública, porém, situada numa região central de grande visibilidade comercial.

O primeiro bloco da entrevista foi de apresentação (idade, local de nascimento, estado civil, quantidade de filhos, etc.); o segundo foi de formação (onde se graduou, qual curso, formações posteriores); o terceiro bloco foi sobre os dados profissionais (tempo de trabalho, carga horária, escolas onde atua, qual o tipo de vínculo, etc.); o quarto bloco foi sobre a escola (qual a concepção pedagógica que norteia, a relação entre escola e comunidade, o perfil dos estudantes da escola); o quinto bloco foi sobre as condições de trabalho (tempo para elaboração das aulas, jornada de trabalho, condições materiais e pedagógicas disponíveis, quantidade de professores na escola); e por fim, o sexto bloco sobre o ensino de Sociologia e sua construção curricular que será tratado separadamente no ponto seguinte.

De modo geral, a caracterização dos professores: quatro professoras mulheres e um professor homem; duas professoras estão na faixa etária dos 50 anos, e os demais na média de 32 anos; com exceção de uma professora, todos possuem pelo menos um filho; todos se formaram no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina, com licenciatura para trabalhar com o ensino de Sociologia; três professoras atuam somente na escola onde foram entrevistadas, os outros dois complementam carga horária como ACT em outras unidades escolares. Das cinco escolas em que entrevistamos professores, três delas (EEB. Antônio Paschoal Apóstolo, EEB. Padre Anchieta e EEB. Anibal Nunes) contam apenas com um professor de Sociologia, já as outras duas (EEB. Jacó Anderle e Instituto Estadual de Educação) são escolas maiores, a primeira com mais dois e a segunda com mais quatro professores da disciplina.

Quanto aos dados profissionais: apenas uma professora possui trajetória mais extensa no magistério, com 33 anos de sala de aula, sendo que os demais entraram no magistério a partir de 2007; um professor atua somente com o ensino médio noturno, duas atuam em turmas do ensino médio regular (matutino, vespertino e noturno), uma

atua no ensino médio regular, ensino médio inovador⁴⁵ e também em turma do magistério (com disciplina como História da Educação e Organização Escolar), e a outra tem também licenciatura em matemática e ministra essa disciplina para o ensino fundamental e médio regular e inovador. Nenhum dos professores entrevistados exerce atualmente outra profissão para além do magistério. Uma professora tem doutorado pela UFSC; uma cursou o mestrado em Sociologia Política na UFSC e agrega uma especialização; uma estava concluindo o mestrado (com defesa marcada para abril/2015) em Sociologia Política também na UFSC; uma possui duas especializações (fora da área de Sociologia) e o outro estava participando do PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Sobre a escola, quando tratamos da questão ‘qual a concepção pedagógica que fundamenta o ensino’, verificamos que de modo geral os professores responderam que é a perspectiva sócio histórica (sócio crítica), porém, um deles não pontuou a questão, dizendo que “É a perspectiva de trabalhar o ensino integral, a perspectiva de trabalhar com a realidade dos alunos” (professor B.), mas que também compreendemos como sendo uma concepção de pedagogia crítica. O que fica evidente é que o Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas não é muito estudado pelos professores, isso porque o acesso é bastante dificultado pelas direções, logo, não há o entendimento quanto a sua funcionalidade enquanto documento político, como verificado nas falas:

⁴⁵De acordo com o site do MEC: “O Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.”

Eu não posso falar com certeza, eu não tive acesso ainda ao PPP daqui porque eu cheguei o ano passado. Eu acredito que foi construído entre os professores [...] e, até é algo que esse ano eu tenho que me inteirar. (Professora M.)

O PPP da escola, assim, pelo que eu vi o ano passado e esse ano, ele é um documento oficial sabe, mas não se discuti muito. Esse ano, no nosso início de ano, quando nós tivemos a nossa parada pedagógica, do começo do ano, a gente faz estudos, fazemos encontros aqui e fazemos o planejamento do ano todo, e aí nós trabalhamos um pouco com o PPP da escola, pra modificar, porque o PPP é um documento que não é estático, ele precisa ser modificado de acordo com as demandas né, então, nós trabalhamos um pouco. (Professora R.)

Não há um entendimento do PPP por completo, tanto que eu tenho o PPP da escola, que eu acho é de 2014 pelo que eu lembro. Porque um professor conseguiu com a direção e me repassou, não há uma iniciativa e nem uma preocupação da direção em divulgar esse documento na escola. Então eu já tinha lido ele e voltei a ler quando você falou da entrevista, pra lembrar o que estava escrito nele direitinho. Mas eu acredito que os professores desconhecem a concepção da escola. (Professora P.)

Todo começo do ano a gente faz uma reavaliação do projeto político pedagógico da escola. A gente reformulou ele até o ano passado, foi feita uma reformulação por causa de novas normas e normativas do estado, então, a gente tem que fazer essas reformulações. Então, todo ano a gente discute o PPP da escola, e sempre todo ano a gente faz isso. (Professora L.)

A gente fez uma leitura e realmente era muito bom, só que na prática ele não estava acontecendo, então, o meu planejamento não levou em conta o PPP, eu não parei pra lê-lo antes de pensar o planejamento. (Professor B.)

O que percebemos é que em apenas em duas escolas (professora L. e professora R.) o PPP foi trabalhado, ainda que de forma pontual, para fazer adaptações e inserções. Inclusive, pela falta de trato, o PPP é pouco considerado para o planejamento curricular do professor em sala de aula.

O PPP é um documento obrigatório pela LDB/96, no seu inciso I, art. 12, que estabelece que as unidades de ensino tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica: o Projeto Político Pedagógico - PPP. A abordagem do projeto político pedagógico deverá nortear-se nos princípios da escola democrática, pública e gratuita. Logo, as concepções política e pedagógica são indissociáveis, pois estão articuladas com os interesses sociopolíticos e coletivos da comunidade escolar, assim como refletidas em mecanismos mais participativos nos desígnios da escola, que vão desde a elaboração do PPP e a definição do calendário escolar até a criação de instâncias mais democráticas de gestão (eleição de diretores e constituição dos conselhos deliberativos). Nesse sentido, o PPP teria como finalidade resgatar a escola como espaço público de debate e de diálogo que pertence a uma mesma totalidade social (VEIGA, 2002). Todavia, na prática escolar cotidiana, como apontado pelos professores, isso não vem se concretizando.

Na tentativa de entender a interação entre escola e comunidade, questionamos os professores sobre como se dá essa relação, bem como, a relação entre estudantes-professores:

E: Com o crescimento que se deu da escola, existe ainda algum contato com as comunidades em volta?

R: Eu acho que agora tem muito mais contato do que na minha época. Na minha época, quando eu estudava aqui, nos anos 60, 70, eu estudei 11 anos aqui, as comunidades aqui dos morros não acessavam, não frequentavam essa escola. Primeiro eu morava na Agrônômica, depois eu morava aqui no centro, continuei estudando aqui porque eu já tinha matrícula desde que eu estudava na Agrônômica, mas era muito difícil gente aqui do entorno [...] existia mais ou menos uma seleção. Quando eu entrei, a seleção era por prova, mas quando minha irmã entrou já não era mais.

E: Então você acha que essa relação hoje, é de maior proximidade?

R: Eu acho que mais democrática atualmente, naquela época não era assim, era um pouco mais selecionado. Quem era de classe popular tinha que comprovar que poderia acompanhar os outros alunos, entendeu? E naquela época não existia livro didático que era doado pelo Estado, pelo poder público, então, tinha que comprar, era bem complicado assim. Eu não sei se essa classe popular de hoje teria acesso, se fosse nos mesmos moldes daqueles anos.

E: E a relação entre estudantes, e até entre estudante e professor, é harmônica?

R: Olha assim, eu sinto que é muito complicado. Ano passado eu tive muita dificuldade. É bem difícil, esses alunos, eu tenho muita dificuldade naqueles alunos que não trazem educação de casa, de como tratar o colega, de como tratar o professor, eu vejo que eles são muito violentos, boa parte deles são violentos entre eles, as brincadeiras são muito violentas, são muito agressivos entre eles, eles jogam objetos dentro da sala de um pro outro. Eu digo “pede licença que a professora permite que você se levante e entregue o material pro colega”, mas eles não pedem, eles são estúpidos, eles jogam o caderno, jogam o livro, jogam borracha, caneta.

E: Mas tem casos mais explícitos?

R: Eu nunca fui agredida fisicamente, mas verbalmente eu sofri alguns problemas ano passado. Esse ano ainda não, eu peguei poucas turmas de ensino médio. É que ainda estamos começando, mas eu tive problemas sérios ano passado de alunos vindo me agredir mesmo verbalmente, dizer palavrão pra mim e de eu precisar chamar os pais, eu tive problema. (Professora R.)

E: Existe algum diálogo com as comunidades que frequentam a escola? Qual a relação com as famílias? Existe alguma interatividade entre as comunidades e a escola?

P: O único momento coletivo que traz o pai para a escola, no ano passado era entrega dos boletins,

que algumas aconteciam no sábado e quando a gente montava a fêria de ciências ou alguma atividade diferenciada na escola. Mas, era preciso ter a entrega dos boletins para que o pai viesse a escola. Se fosse só a feira de ciências, pelo que percebi no discurso dos professores, isso não seria motivo suficiente para num sábado, os pais virem a escola. Mas acontece muitas reuniões com os pais dos alunos do 1º ano do Ensino Médio que estão ingressando na escola. No 2º e no 3º eu vejo que não há muito esse contato com a família. O contato a comunidade se dá pela família, nesse sentido que ocorre.

E: Esse contato é harmônico ou existe algum conflito, ou em algum momento existiu?

P: Tem esses momentos com a entrega de boletins que são harmônicos. Mas boa parte desse contato se dá quando a escola precisa avisar os pais de alguma situação que aconteceu com o aluno ou por ele estar ausente, ou se envolveu em algum problema. Ao que me parece, estou a um ano na escola e no ano passado estava só uma vez por semana, na terça. Então só conseguia verificar o que acontecia nesses dias. O contato com os pais era mantido quando havia necessidade de levar a ele algum problema. (Professora P.)

E: E a relação com a comunidade, com os estudantes, como se dá?

B: O Rio Vermelho tem o tradicional Rio Vermelho, tem o Muquem, que é onde a escola fica, que é bem no começo do Rio Vermelho e tem o Travessão, que é a parte nova do Rio Vermelho, e daí tem uma mistura de ocupação desordenada e também a questão dos condomínios residenciais. Tem a parte tradicional, os campos, os cavalos do lado daquele condomínio gigantesco e do lado as casinhas. É bem interessante ali, tem muita gente de fora, bairro tá crescendo bastante. Economicamente, eu não posso dizer que os alunos tem um perfil de só alunos carentes, não, tem alunos que tem um nível econômico razoável. Lá é mais heterogêneo, tem uma galerinha que já estudou no Catarinense com bolsa e voltou a estudar lá, tem uma galerinha com um padrão

econômico, você sente isso na sala de aula. Você percebe nos alunos essa diferença de capital cultural, alguns já vêm com a bagagem de leitura, de vivência e assimilam mais facilmente a aula, as coisas na sala de aula. (Professor B.)

E: E a relação entre escola e comunidade? É uma escola que fica numa região central, que foi bastante visada pelo poder público. Como se dá isso?

L: Olha, eu ainda como estou a pouco tempo aqui, eu cheguei aqui acho que um pouco depois das férias de julho do ano passado, então eu ainda não tenho muito essa noção da relação escola com a comunidade, como que funciona. Eu sei que o ano passado tinham as discussões, eles tiveram um projeto da escola ir até o morro aqui nas redondezas, só que os professores iam assim com o olhar do exótico. Chegava com aquele olhar paternalista e não é esse o objetivo. O objetivo de algumas propostas é que a gente vá na escola, vá até a comunidade, faça um projeto, ter essa proximidade, mas não com o olhar do exótico, não sei, não saberia explicar assim concretamente, mas que não fosse esse olhar paternalista, e sim de compreender aquelas relações sociais. Só que a direção atual ela não é a favor dessa aproximação, então, eu não saberia ainda te dizer como é essa relação hoje. Segundo a fala da direção atual, é que se os professores entrarem em greve vão ter o apoio da comunidade, mas só até o momento que não comece a apertar pro lado deles, começa a ter dificuldade o governo vai pra cima e eles vem pra cima da escola, não é uma relação harmônica, homogênea.

E: Mas, por exemplo, com os residenciais de alto padrão aqui ao redor, chegou a ter em algum momento o embate com a escola?

L: Não. Até nas minhas aulas de sociologia quando eu vou falar da sociedade com viés crítico, da teoria crítica social então eu sempre converso com eles, vamos procurar entender que a sociedade não é homogênea, não é harmônica, existe toda uma contradição. De um lado nós temos prédios, grandes obras e de outro lado, nós

temos toda uma comunidade da periferia, então sempre procurar entender esses contrastes sociais. Agora a gente poderia estar pensando, fazendo o papel do advogado do diabo, agora que tem esse baita empreendimento aqui, a escola está toda bonitinha, mas até onde eu sei, ela teve investimento privado. Claro, não é interessante ter uma escola feia do lado de um grande empreendimento, fazendo uma análise, usando a sociologia, por que que está assim? Por que que está tão bonita a escola? (Professora L.)

E: Aqui como vocês entendem a relação entre a escola e a comunidade ao redor, é uma relação harmônica? Existe algum tipo de conflito colocado que vocês conseguem identificar dentro da escola?

M: É que é assim, nossa escola tem uma característica particular, porque na verdade os alunos estão distantes, eles moram distantes da escola. E por que que eu digo distante, porque a escola está em Capoeiras, mas a maioria dos alunos são do Monte Cristo, do Chico Mendes, alguns ali do bairro Nossa Senhora Aparecida, então, a comunidade ela está bem distante. Então, por exemplo, quando se faz uma reunião de pais vem poucos pais. Agora até mudou um pouquinho, que veio o ensino integral e a gente sentiu que tem uns pais assim mais interessados, são alunos mais interessados também, então a gente está percebendo algumas mudanças. Mas a comunidade não está muito presente na escola.

E: Mas vocês identificam alguma conflito?

M: Não. Só as vezes entre os alunos mesmo, mas a comunidade e a escola não tem conflitos. (Professora M.)

A violência dentro da escola, na relação estudante-professor e estudante-estudante, foi identificada apenas pela professora R., que restringiu essas ações ao comportamento entre os próprios estudantes e a forma verbal com que se expressam com os demais. Já a dificuldade em manter contato com a comunidade e com os responsáveis pelos jovens aparece nas falas de duas professoras, P. e M., revelando certo distanciamento entre a escola e a população que vive nos seus arredores.

Esse distanciamento se comprova com a fala da professora L., que relata o quanto os professores e a escola se afastam das comunidades e passam a enxergá-las como ‘exóticas’, dificultando “uma possível intervenção da escola em outras dimensões da experiência estudantil, bastante distanciada do mundo dos profissionais da escola” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 359). Possivelmente esse afastamento é um dos fatores que dificultam a realização de práticas docentes na escola que, sem abrir mão do trabalho pedagógico de socialização do conhecimento acumulado historicamente, levem em conta a realidade social que rodeia a escola e os interesses e necessidades dos estudantes. Esse é um dos problemas que atingem a educação escolar e as práticas curriculares nas escolas, que se tornam um lugar pouco interessante para os jovens porque não respondem às necessidades sociais, levando a resultados muito pouco satisfatórios em sala de aula e a um grande desestímulo no processo ensino-aprendizagem.

Ao tratar da função social da escola na sociedade capitalista, Mendonça (2011, b, p. 347) assinala contradições e dilemas da escola na atualidade:

Historicamente, coube à instituição escolar a **guarda e a responsabilidade social da transmissão de conhecimento**. Essa característica marca o objetivo da escola, que embora passe por crises exatamente por não **atender à contento** tal meta, nem por isso tem negada sua função social, ou seja, há, ainda, um reconhecimento social da sua necessidade e de seu conteúdo histórico específico. Há, também, a expectativa de que a escola deva transmitir conteúdos escolares, traduzidos na relação professor/estudante e ensino/aprendizagem. Porém, os problemas que vem se materializando no cotidiano escolar põem em xeque esse papel histórico da escola. (Grifos nossos).

Esses problemas se agravaram na década de 1990, quando a política educacional brasileira foi palco de uma nova regulação, com repercussões importantes nas formas de gestão escolar e no trabalho docente. Segundo Oliveira (2004), entre os anos 1990 e os primeiros anos 2000, no contexto de difusão de programas e princípios neoliberais no Brasil e na América Latina as reformas educacionais tiveram como

principal eixo a educação para a “equidade social”⁴⁶ e para a “empregabilidade”. Isso representou uma mudança de paradigma substancial na organização e gestão da educação pública, sob o prisma da eficácia e da produtividade: a escola teria função preponderante, vista como espaço para “educação geral tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado”, concomitantemente ao desempenho fundamental “na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129). A mesma autora assinala que tal política, levada a cabo nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), teve rupturas e permanências nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Ainda que tenham sido adotadas medidas e ações que visaram resgatar direitos sociais estabelecidos na Constituição de 1988, atacados no governo anterior, não se desenhou uma política educacional de radical contraposição às reformas desencadeadas pelo governo FHC (OLIVEIRA, 2004).

Nesse quadro, problemas estruturais da educação básica brasileira seguem impondo limites às práticas docentes e ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas, repercutindo com gravidade nas condições do trabalho docente. É o que apontam os professores entrevistados, quando se referem às suas condições de trabalho, tempo para preparação das aulas (hora atividade) e condições materiais e pedagógicas da escola.

E: Em relação à estrutura que a gente estava falando, como são as condições para vocês trabalharem, condições estruturais da escola, como que é que você avalia?

R: Eu imaginava melhor quando eu pedi a remoção pra cá.

E: Você começou em qual escola?

R: Comecei numa escola na Palhoça, EEB. Olivio José Martins, num bairro bem popular, aí quando pedi transferência pra cá imaginei uma escola com uma estrutura melhor, mas eu cheguei aqui e as

⁴⁶De acordo com Lima e Rodriguez (2008), baseando-se em Saviani, a categoria “equidade social” passa a ser usada nos documentos orientadores da intervenção do Estado no campo social, com uma perspectiva de redução das desigualdades sociais, que não rompe com os princípios liberais clássicos da propriedade privada. Saviani critica a substituição do termo “igualdade” pelo de “equidade” nos documentos da política educacional brasileira da década de 1990, assinalando que o termo busca legitimar e justificar as desigualdades sociais.

salas de aula não tinham nem quadro branco. Das 23 salas que eu dava aula ano passado só duas tinham quadro branco, e aí eu senti muita dificuldade porque a nossa disciplina precisa muito de imagem, movimento, é muito dinâmica. Ela fica monótona se a gente fica presa ao texto, ao livro. Claro que a gente usa texto, mas é preciso que a gente chame atenção do aluno pra aquele tema, pra que ele não sinta que aquele tema está só no campo das ideias e sim no mundo que a gente vive, então, é preciso usar filme, usar música, imagem, e aí era bem difícil. Duas salas lá em baixo tinham datashow, só que era bem complicado porque alguém que tinha a chave da tomada era uma pessoa e quem tinha o controle remoto do datashow estava em outra sala, era outra pessoa, e se a pessoa não chegava as 7:30h inviabilizava a aula, todo o plano que tinha feito. Então, o que foi que eu fiz, **eu comprei um mini projetor, estou pagando prestação ainda**, vou acabar de pagar em maio, comecei a pagar em agosto, aí eu fiz um banner, meu marido fez pra mim, pra eu utilizar como tela na sala de aula e eu carrego pra cima e pra baixo, volto pra casa, deixo aqui as caixinhas de som, porque é muito peso pra ficar carregando. **É o jeito que eu encontrei pra melhorar as minhas aulas**, não uso sempre, mas é difícil o dia que eu não uso em uma sala.

E: Mas de modo geral, as condições aqui deixam a desejar?

R: Deixam a desejar, porque uma escola desse tamanho que tem só duas salas de audiovisual com mais de cinco mil alunos, então é pior que uma fila do SUS para tentar marcar alguma coisa, é difícil. [...] É bem difícil, como hoje, eu cheguei às 17h, as vezes eu chego as 16h, então, das 16h às 18h eu faço planejamento, e levo pra casa também, no final de semana. **No final de semana eu escolho ou sábado ou domingo**, se a família vai toda pra casa sábado, aí eu escolho o domingo, eu faço umas manobras assim né, mas é uma manhã inteira, ou uma tarde inteirinha assim direto até a noite, separando pra cada turma, separando texto, separando e preparando conteúdo. (Professora R. Grifos nossos)

E: Como você avalia as condições de trabalho para trabalhar a disciplina de sociologia na escola? (estrutura, materiais e pedagógicas)

P: São duas formas que eu vejo para te responder. Uma é comparando com o que meus outros colegas professores comentam. E aí nesse sentido, eu vejo que a escola tem uma estrutura mínima, comparativamente. Mas se eu fizer uma avaliação levando em consideração somente pela realidade da minha escola, a gente tem como instrumentos didáticos, essas ferramentas: a sala de vídeo, coisa que o ano passado não tinha, mas **por conta da abertura das três turmas, uma turma a mais na manhã, na tarde e na noite, a GERED mandou montar, mas daí as turmas passaram a ocupar aquela sala de vídeo, como sala de aula.** Mas a escola teve a preocupação de disponibilizar o laboratório de química, física e biologia, como sendo espaço que outros professores podem utilizar, para poderem passar os vídeos, documentários. Para que nós não perdêssemos por completo essa ferramenta. Também tem a questão do datashow móvel que nos permite adaptar a sala de aula, para alguma eventualidade, caso a sala de vídeo esteja ocupada. Mas a escola não comporta mais a quantidade de alunos e professores que ela têm. Temos um corpo docente de 60 professores, mais ou menos, creio eu que 30% sejam ACTS, eu não tenho os números precisos, mas depois posso confirmar na escola.

E: De 60 professores, 1/3 são ACTS?

P: Sim um terço. No ano passado era muito mais. Esse ano com a diminuição das turmas do 1º ano por conta do 9º ano do Fundamental, os professores efetivos estão mais presentes. A escola nos dá algumas condições que são boas, as salas de aula, minimamente tem um quadro branco, que ainda dá pra escrever. Os alunos não têm dificuldades em conseguir ler. Mas são salas muito grandes, **as carteiras são inadequadas para os alunos, aquele modelo grudado [encosto e braço para escrever], então os jovens que são maiores ou os menores tem dificuldades de ficar até confortável naquele**

espaço. E se você quiser fazer uma atividade diferente, por exemplo, uma roda na sala não dá, as carteiras são muito grandes fazem muito barulho, as escolas são dois andares. Então se você está no segundo andar, vai atrapalhar a aula do professor que está embaixo. Isso te limita, as vezes, em alguma dinâmica que você quer fazer na sala de aula. Mas eu vejo que a escola comparando com as demais não está tão ruim assim em termos de estrutura e instrumentos didáticos que ela possa nos oferecer. [...]

E: E você falou sobre uma coisa que eu não tinha te questionado, o tempo da hora atividade. Como é que você se organiza para dar conta de suas atividades como professora, já que você tem turmas numerosas em quantidade de alunos?

P: Chego na faixa de 500 alunos. Isso para mim é algo bem preocupante, no ano passado quando eu tinha 370, eu parei pra pensar: “Poxa, em um dia, das 08:00h da manhã até as 22:20 da noite, eu passo pela vida de quase 400 pessoas. E aí, o que eu passo pra eles? O que eu deixo como sugestão de análise da vida cotidiana deles?”. Foram algumas questões que me incomodaram bastante assim, aí eu vejo a importância da hora atividade, em a gente preparar uma boa aula mesmo de ter esse tempo remunerado para preparar essa aula. Infelizmente, esse ano com essa realidade de 15 turmas e quase todas com 40 alunos, isso tem uma implicação direta nas minhas atividades. **Eu gostaria muito de poder avaliá-los sempre individualmente, pelo menos uma atividade individual por bimestre, pra eu poder verificar como aquele aluno está avançando,** como ele está refletindo o conteúdo que estou passando em sala de aula, mas também atividades coletivas para eles terem esse momento de discutir ideias diferentes num mesmo grupo, até para como resolver. Então se pensamos diferente qual é a síntese que vamos tirar dessa reflexão? Eu vejo que essa quantidade numerosa de alunos reflete no meu planejamento de atividades. Eu não vou fazer muitas atividades individuais. Há uma tendência a fazer, por exemplo, trabalhos objetivos. Eu estou resistindo a isso e não sei até que ponto vou

resistir. No ano passado quando fiz aquela prova de recuperação do 4º bimestre, que eu comentei contigo, quando eu trouxe só questões do ENEM e uma era dissertativa o resto era tudo a, b, c, d. Eu vi que é muito mais fácil dar uma atividade dessa. Para correção, você perde, não é o termo correto, mas você leva muito tempo pra corrigir os trabalhos. E na nossa área, eu penso, é importante, como a gente estava falando, dar uns trabalhos pequenos pra eles irem fazendo. Pois é o momento em que eles param pra refletir o que foi falado em sala de aula e fazem a sua assimilação, não é só o processo de decorar uma fórmula, como é nas outras matérias, geralmente. Não é decoração de regras, ou de conceito, é fazer a compreensão disso. E eu acho que o tempo da hora atividade tem uma influência direta nas minhas atividades.

E: Como você estava falando, para pensar atividades e correção, requereria uma hora atividade maior?

P: Se eu pegasse o que está proposto como hora atividade ou eu faria atividade, ou eu planejo aula, ou eu corrijo os trabalhos. Não tem como eu fazer as três coisas dentro no tempo que me é pago, enquanto profissional da educação. Nas 20 horas você tem ali quatro horas aula, dessas quatro tenho duas aulas excedentes. Dessas horas eu tenho que dedicar obrigatoriamente, pois estou fazendo essa troca. Mas é insuficiente, na atual realidade hoje, considerando que eu estou fazendo mestrado e tenho outras atividades também tenho uma vida, um filho pra cuidar, que requer algumas demandas que você não pode abrir mão. Eu tento me organizar no sentido de que na quarta feira o dia que antecede as minhas aulas (dou aula na quinta – nos três turnos e na sexta no noturno). Na quarta feira é o dia que eu paro pra planejar as minhas aulas. Por enquanto não estou tendo muitas atividades para corrigir, já tenho atividades para corrigir, mas vou fazendo aos poucos na quarta feira, depois que termino de planejar as aulas deles. E na sexta feira na manhã e a tarde é quando eu monto a segunda aula do 2º ano. **Então fica aí um dia, a quarta feira toda, só em**

função da preparação de aula e da correção e montagem de atividades, mais o meio dia da sexta feira. Então, eu levo um dia e meio para poder fazer as atividades que me são pagas pra fazer em quatro horas aula. (Professora P. Grifos nossos)

E: Com relação a estrutura da escola, como você avalia?

B: **É um prédio novo, de 2010. É um prédio grande, mas falta uma sala de vídeo adequada, falta laboratório de química.** [...] O laboratório de química não é usado, falta uma quadra coberta, a sala de informática também é bem precária. Tem ar-condicionado. É escola de periferia né, por mais que o prédio seja novo, na comunidade em si há uma carência grande de políticas públicas.

E: E como é que você está organizando o seu tempo de trabalho agora com a implementação do professor online⁴⁷?

B: Eu gosto de trabalhar, como eu posso te dizer, eu já usava o computador no plano de ensino e as aulas digitava tudo no computador, então, pra mim, então o chato seria entrar lá no site, copiar e colar lá. Pra mim seria até mais tranquilo, mas eu tenho entrado pouco, umas três vezes. [...] **a escola está sem internet no laboratório de informática, problema que a Gered não foi lá resolver ainda.** (Professor B. Grifos nossos.)

E: Quanto as suas condições de trabalho aqui na escola, como é que você avalia? Desde a parte da estrutura da escola, até as condições materiais e pedagógicas?

L: Olha, eu cheguei na quarta-feira, o ano passado eu fui me adaptando, consegui **usar recurso multifuncional, agora queimou**, agora já não sei

⁴⁷ O Professor online é uma ferramenta desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina que visa auxiliar o trabalho do professor. A intenção é que se deixe de utilizar o diário em papel para utilização do diário online. A grande discussão em pauta é quanto à falta de estrutura nas escolas, muitas vezes com internet precária (outras unidades escolares ainda nem possuem internet), sala de informática com poucos computadores e sala dos professores geralmente com apenas uma máquina.

mais como é que eu vou usar, tem o datashow que tem que marcar e tal, elas poderiam ser melhores, eu digo que é boa. Ano passado eu tinha xerox de todos os textos que eu pedia, todo o material eu conseguia, **agora esse ano não tem xerox porque queimou, então eu estou vendo que vai ser bem difícil esse ano.** Colocaram cortinas na sala multifuncional pra passar filme, é, é boa, mas já foi melhor!

E: E o seu tempo para elaboração de aula, para as atividades relacionadas ao magistério, como que você está distribuindo ele na sua jornada de trabalho?

L: Olha, ainda não distribui, ainda não deu tempo. Agora eu estou sozinha com a minha filha, eu não sei como é que eu vou fazer, **não tenho nem ideia de como eu vou arrumar tempo para colocar essas notas online,** não tenho nem ideia assim, porque realmente eu não tenho tempo. (Professora L. Grifos nossos)

E: Com relação então as condições de trabalho aqui na escola, como é que você avalia?

M: Bom, pelo que dá pra perceber a escola tem que ser reformada. É uma luta que a gente tem já de alguns anos, existe um projeto pronto para que seja feita uma nova escola, não aqui nessa estrutura. Esse prédio aqui vai continuar, só que a escola tem uma área muito grande e extensa atrás, imagina, o terreno aqui tem 15 mil m². Então, já tem um projeto de uma nova escola, lá trás tem uma área equivalente a 7 quadras, então é uma área muito grande. Então, no lugar das quadras se construiria uma escola nova.

E: E tem alguma previsão?

M: A previsão era ser esse ano, no início, mas até agora nada. Então, pelo que pode perceber, essa estrutura, essas paredes, tudo isso foi pintado há dois anos pelos alunos e professores, porque senão, já faz mais de 10 anos que não tem reforma na estrutura. Então, tudo que tem de bonitinho, que você reconhecer de bonitinho e organizado, foram os alunos e professores através de gincanas pra conseguir tinta, tudo isso fomos nós que fizemos, não foi o poder público.

E: E as condições materiais e pedagógicas para realização do seu trabalho você avaliaria como?

M: A parte estrutural a gente vê que ela está bem ruim. A parte pedagógica-material, **como temos o ensino integral, nós recebemos mais materiais, a gente tem mais possibilidades de trabalhar com eles.** E assim, embora a escola seja antiga ela tem laboratório de Ciências, tem laboratório de Química.

E: E hoje como que você organiza o seu tempo para o planejamento das aulas? Como é que você organiza sua hora atividade?

M: Eu leciono de manhã e algumas tardes, então sexta a tarde eu não leciono, e a noite eu só tenho segunda a noite. **Daí, nesses outros períodos em casa, eu organizo, pesquiso, vejo materiais** que eu posso colocar no caso da sociologia, faço pesquisas na internet, vejo o que a gente pode fazer de pesquisa com os alunos, observo as notícias internacionais, tudo isso eu vou gravando pra trabalhar no planejamento. (Professora M. Grifos nosso.)

Em todas as falas é consensual a insatisfação com as condições de trabalho, principalmente no que diz respeito à estrutura física e material das escolas. Salas de multiuso com equipamentos sem funcionar, laboratórios e quadras indisponíveis para os estudantes, internet precária, material de secretaria estragado, prédio novo que não previu a construção de laboratórios, etc. Várias denúncias feitas pelos professores quanto ao descaso do poder público na manutenção das escolas, no entanto, gostaríamos de fazer referência especial à três questões citadas: a professora R. adquiriu particularmente um aparelho de datashow para poder ter uma ferramenta didática em suas aulas, visto a dificuldade em reservar o espaço da escola; a professora M. disse que a reforma da escola (pintura) foi feita por estudantes e professores, angariando dinheiro para compra das tintas através de gincana; e a professora P. explicita o caos da superlotação das turmas, com 20 horas/aula, ela tem mais de 400 alunos e apenas quatro horas de hora-atividade para a preparação, correção e planejamento das aulas!

Nessas condições não é de se surpreender que haja desmotivação, desgaste e muito cansaço por parte dos professores. As entrevistas revelam um processo de precarização do trabalho docente que se reflete na sala de aula, reproduzindo aquele ambiente pouco interessante para o

estudante. Ao mesmo tempo em que tratam de carências de ordem material e pedagógica, apontam para a intensificação do trabalho do professor e para as longas jornadas de trabalho a que estão submetidos os docentes das escolas. São depoimentos que revelam a realidade do trabalho docente na escola pública de Florianópolis, que poderia ser a representação da educação em qualquer outra cidade brasileira, nas condições atuais.

Mesmo diante desse cenário apresentando pelos professores, como já foi dito, nenhum deles exerce outra atividade produtiva: existe ainda a realização na sala de aula. “Eu gosto muito do que eu faço sabe, me sinto feliz, apesar de toda essa dificuldade com salário. Eu me sinto muito satisfeita de ver os meus alunos do ano passado, que eram do terceiro ano e que passaram no vestibular, eu estimei muito” (professora R.). Contudo, as necessidades concretas de sobrevivência e de dignidade também acabam contando nessa difícil escolha: permanecer ou sair da educação básica?

L: Olha, meu projeto de vida profissional é sair da educação básica, apesar de com muita pena, com muita dor, porque eu sempre gostei, sempre me reconheci assim como ser humano na escola. Eu até me emociono assim porque é triste né, esse momento que a gente vive, porque minha vida assim, minha história eu construí aqui, não sabia que um dia eu ia dizer “hoje eu quero magistério superior”. (Professora L.)

Esse processo de precarização do trabalho do professor é expressão da desvalorização da educação como política pública e tem como uma de suas consequências a desqualificação do ensino público, o que faz muitas vezes professores e estudantes abandonarem a sala de aula. Com as reformas educacionais da década de 1990, o trabalho docente passa a responder por novas exigências pedagógicas e administrativas, sobrecarregando os professores e intensificando seu trabalho. Tais reformas se assentam “nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130). Todavia, tal discurso não se apoia na realidade concreta na medida em que não estão dadas condições adequadas de trabalho do ponto de vista objetivo e subjetivo, implicando no processo de precarização. Isso se reflete no aumento dos contratos temporários de

trabalho nas redes públicas de ensino –em Florianópolis/SC chegando a quase 70% do corpo docente, segundo pesquisa de Latorre (2013); no arrocho salarial; no descumprimento do piso salarial nacional; na inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários; na perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Estado, o que torna cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Essas medidas preveem a ampliação do acesso a educação básica, mas sem os investimentos necessários, que seriam desde a valorização profissional dos professores até a manutenção, reforma e melhoria das unidades escolares. O que se propõe é um ensino massificado e superficial para os jovens da classe trabalhadora, agregado à estratégia de uma certificação formal e sem muito rigor, mas que se constitui no mínimo necessário para sua inserção subalterna no mundo do trabalho (KUENZER, 2010).

Essas contradições da realidade educacional, desveladas no dia a dia de trabalho, podem abrir possibilidades de questionamentos e disputas na particularidade da escola. Nesse sentido, a disciplina de Sociologia – pela sua finalidade educativa de desnaturalizar a vida em sociedade – aparece como espaço de crítica e de reflexão dessa ordem social. No item seguinte iremos apresentar alguns elementos que influenciam as práticas curriculares e o processo de construção do planejamento da disciplina de Sociologia nas escolas.

3.2 A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS

A principal finalidade atribuída nos documentos curriculares oficiais para a disciplina de Sociologia está registrada na LDB/96, art. 36, como sendo formar para o “exercício da cidadania”, e nesse aspecto, identificamos um espaço possível de formação política e emancipadora dos estudantes. Entretanto, para compreendermos qual currículo de Sociologia vem se construindo nas escolas de ensino médio, além dos fatores relacionados com as condições de trabalho e materiais nas escolas, analisamos as questões que tratavam da finalidade da disciplina; dos documentos que nortearam a construção do currículo e da sua relevância nesse processo; dos conteúdos considerados fundamentais para a disciplina de Sociologia; do uso e escolha do livro didático; da compreensão sobre o papel e organização do ensino médio na atualidade, entre outras.

No que tange à compreensão dos professores sobre os documentos curriculares oficiais e a forma com que se utilizam destes para nortear o planejamento curricular da disciplina de Sociologia, verificamos que a Proposta Curricular de Santa Catarina (versão de 1998), foi indicada por três professoras com tendo a maior relevância para esse processo. Como vemos,

E: Quanto aos documentos curriculares, a gente tem as Diretrizes, as Orientações, os Parâmetros, a Proposta do Estado, você retomou isso esse ano pra pensar o seu planejamento?

L: Sim, eu sempre procurei seguir a Proposta Curricular de Santa Catarina, mas eu sempre adaptei, dá uma mexidinha, modifica alguma coisa. (Professora L.)

E: Sobre o planejamento, como você está se organizando pra isso?

P: Teve a proposta curricular do estado que a gente teve que ler pra uma atividade de formação, mas nós fizemos as nossas críticas, por conta do que te falei inicialmente, e utilizamos a proposta anterior com referência, principalmente.

E: A de 1998?

P: Sim. Acho que esse foi o documento mais importante. (Professora P.)

B: Fiz a leitura da Proposta Curricular de SC, as Diretrizes Curriculares, fiz também a leitura, principalmente na graduação, mas acho que teve uma modificação depois, porque eu me formei antes. Eu fiz a leitura desses documentos e procurei também críticas a esses documentos, comentaristas, ou outros textos que faziam crítica desses documentos. Fora a necessidade de buscar outros planejamentos, sempre coletando na rede pra ter esse parâmetro de onde que eu estou e como está sendo trabalhado. Ai eu consegui coletar alguns materiais.

Já a importância do livro didático e dos demais documentos foi destacada por outros três professores,

E: Então assim, esses documentos curriculares oficiais, na verdade, acabam não interferindo muito no seu planejamento?

R: Não, hoje não infere muito não. Mas eu acredito que aquelas proposições norteadoras nós contemplamos, porque o livro didático não vai fugir disso. A gente não usa só livro didático, não fica presa a ele, eu não gosto de ficar presa, utilizo como uma ferramenta que norteia, que organiza os conteúdos. (Professora R.)

E: Se você tivesse que dizer o que foi mais relevante nesse processo, você diria que foram os documentos curriculares, esses oficiais, o PPP da escola ou o próprio livro didático na orientação do planejamento de vocês?

M: No caso da sociologia, por exemplo, a gente escolheu o livro e trabalha com os livros. [...]. Nossa organização aqui se baseia nos documentos e nos livros didáticos. (Professora M.)

B: Os planejamentos que uso hoje são anteriores, de 2012, 2013 quando eu estava mais lendo e utilizando elas [as documentações oficiais curriculares] para amarrar. (Professor B.)

Assim, ao que parece, aquilo que foi verificado por Takagi e Moraes (2008) nas escolas da rede pública estadual de São Paulo/SP, de que os professores não fazem a leitura dos documentos oficiais e, por Jinkings em 2011 nas escolas da rede pública estadual de Florianópolis/SC, no que se refere ao uso do livro didático como “guia absoluto e única fonte bibliográfica no planejamento e na preparação de aulas” ou mesmo sua completa ausência no ensino da Sociologia, não se aplica a atual realidade investigada⁴⁸. Logo, são professores têm feito os estudos dos documentos oficiais curriculares e de algum modo, estão incorporando as diretrizes e orientações nos seus planejamentos. Ao mesmo tempo, tem o apoio do livro didático em sala de aula desde 2012,

⁴⁸Ressalte-se que o artigo de 2011 partiu de investigações feitas no período de 2004-2010, num momento em que muitos dos professores que atuavam com a disciplina de Sociologia não tinham formação específica para tal, o que os diferencia dos professores entrevistados nesta pesquisa, em que todos possuem licenciatura em Ciências Sociais e vínculo contratual efetivo.

quando a Sociologia foi incorporada ao PNLD Ensino Médio. Dessa forma, pelo menos entre os professores entrevistados, o trabalho docente não é fundamentando unicamente no livro didático.

Cabe destacar que o professor B. diz que está utilizando para esse ano letivo o planejamento curricular de anos anteriores, readaptando-o a realidade de suas turmas. Todavia, para formulação desses planejamentos ele fez na época a leitura dos documentos curriculares e a incorporação destes. Esse planejamento curricular acaba sendo realizado, na maioria das vezes, de forma coletiva, o que vai também ao encontro do que é preconizado nos documentos oficiais quanto à atuação coletiva do corpo docente escolar, principalmente no que tange à articulação e interação das áreas específicas no desenvolvimento mais orgânico do currículo. Vejamos,

E: Então, aqui vocês conseguiram fazer a construção desse planejamento coletivamente?

R: Sim, nós nos reunimos no começo do ano por áreas. Então, humanas ficou numa sala, não foi possível reunir todas porque não tinha nem como né. Mas nós nos reunimos com o pessoal da geografia, da história, da filosofia. (Professora R.)

P: Sim. Fazemos um planejamento coletivo e pensamos todos juntos o que dar em cada ano. Como eu falei, no ano passado eram vários professores, eram quatro professores de Sociologia só para os primeiros anos. Então não tem como dar o que bem entende. Lógico, tem professor que não sai do planejamento que foi construído, as vezes é preciso fazer algumas adaptações por conta da realidade que cada turma apresenta. Mas teve um professor, que eu sei, que não seguiu o planejamento, fez adaptações bem diferentes assim. A gente espera, não é uma imposição também [que seja seguido o planejamento coletivo]. Este ano, nossa construção está um pouco diferente, por sermos três efetivos e nos encontramos com mais frequência também, os dias de aula coincidem e a gente está sempre conversando. Como a gente está fazendo nossa construção esse ano: temos um planejamento como se fosse uma estrutura um pouco mais grossa, com o tema que a gente vai

trabalhar em cada turma, em cada ano mais ou menos. Mas a gente quer desenvolver isso por bimestre, exatamente pra contemplar as adaptações que foram necessárias serem feitas ao longo do bimestre. A gente sabe todos os conteúdos que queremos dar no primeiro ano, segundo e terceiro ano, mas a forma, os mecanismos que vão ser utilizados para fazer essa construção a gente está fazendo por bimestre. Numa conversa nossa durante planejamento do início do ano na escola, a gente combinou de que independente do que a direção queira ou não, a gente vai se encontrar ao final de cada bimestre e fazer uma avaliação dos conteúdos. E aí tentar montar uma proposta já pro ano que vem, mas bem consolidada, tendo como referência o que deu certo e o que não deu esse ano. (Professora P.)

E: Além desse projeto que vocês fizeram coletivo, interdisciplinar, o seu planejamento e das outras disciplinas ele é mais centrado no professor?

B: Ainda, infelizmente. Disciplinas isoladas, cada um pensando a sua realidade. Mas foi super bacana a gente conseguir fazer essa conversa inicial, ter uma noção do que os outros estão trabalhando e do que a gente pode trabalhar coletivamente. (Professor B.)

E: O seu currículo aqui pra escola, você fez individualmente ou houve alguma discussão com os professores da área de humanas?

L: Não, ele foi feito individualmente, eu não tive essa oportunidade de estar discutindo ainda, por questão de falta de conciliar tempo mesmo. Se a gente tivesse tempo, um horário, deveria ter essa discussão, mas a gente não ganha pra isso, o Estado não dá oportunidade. Tem um rapaz lá na outra escola [onde sou ACT] que ele se formou agora, fez mestrado em Antropologia, ele queria porque queria sentar comigo, mas não dá. Eu trabalho num horário, ele trabalha em outro, aí a gente vai discutir por email, é o nosso plano né. (Professora L.)

E: Então, no começo do ano quando vocês fizeram a capacitação pela Gered, na hora de fazer a discussão você ficou com o grupo das exatas?

M: Sim, a escola pediu, o coordenador pediu que eu ficasse nesse grupo.

E: Mas então o teu planejamento de sociologia foi feito individual ou em outro momento você se encontrou com os professores das humanas?

M: Me encontrei com eles. Trabalhei com esse grupo e depois que a gente acabou, eu fui pra outro grupo, mas eles já tinham encaminhado algumas questões, mas eu entrei no grupo.
(Professora M.)

O professor B. relata que não houve um planejamento coletivo, até porque ele é o único professor de Sociologia da escola, no entanto, houve uma conversa inicial entre os professores onde expuseram o que seria trabalhado ao longo do ano, o que possibilita em algum momento a interação interdisciplinar. Essa é a mesma realidade da professora L., que também é a única professora da disciplina na escola onde é efetiva, mas sua situação é ainda mais frágil, pois nem interagir com os professores das outras áreas ela conseguiu, tornando o trabalho muito mais individualizado.

Ainda quanto ao aspecto da organização do planejamento curricular de Sociologia para o ensino médio, três professores indicaram que trabalham metodologicamente a articulação entre teoria, conceitos e temas. Essa é inclusive a indicação feita nas OCNEM e nos PCNEM+, que o professor consiga inter-relacionar esses recortes.

E: Hoje a construção do currículo, do planejamento, como ela está sendo feita? Os eixos se baseiam em teoria, tema ou conceito?

R: Nós fizemos em conjunto né. Nós partimos de temas, os temas que nosso livro didático apresenta. (Professora R.)

E: No planejamento de vocês qual é o recorte: teoria, tema ou conceito?

P: Não há algo muito sistematizado, é mais um processo simultâneo, eu acho que a gente usa eles ao mesmo tempo, exatamente porque há uma preocupação de trazer a teoria para poder trabalhar os conceitos e os temas. No tema é onde

a gente tenta trazer a realidade do aluno para a sala de aula, para transformar a sociologia em algo mais palpável e mais visível. E agora que você me perguntou, refletindo, eu acho assim que a gente trabalha isso simultaneamente. (Professora P.)

E: E hoje para o seu planejamento, você trabalha por teoria, por conceito ou por temas?

B: Eu tento fazer essa articulação. Trabalhar com as teorias, não esquecendo elas, essa fundamentação teórica, mas é muito eclético nesse sentido assim, eu tento fazer essa articulação, as vezes privilegiando mais um tema ou recorte metodológico. Ano passado, no final com os segundos anos, eu recortei: a gente vai produzir temas livres, até pensar na autonomia dos estudantes de uma forma não direta, ou seja, a gente fez o planejamento, eles tinham um tema, eles escolheram o tema, a forma de apresentação, separei a turma em vários grupos. Abrir para a temática deles, inclusive se a gente chega já com o plano fechadinho, recortado, não permite que eles tragam essas demandas. Mas é muito difícil isso. (Professor B.)

A professora L. disse que ainda se prende aos conceitos norteadores, pois entende que, principalmente no primeiro ano, os estudantes não têm amadurecimento suficiente para trabalhar com os clássicos e suas teorias.

L: Olha, eu ainda estou ancorada nesses conceitos norteadores de trabalho, cultura, ideologia. Primeiro ano eu sempre pego a questão do trabalho, eu não falo muito em clássicos da sociologia no primeiro ano não, porque eles são bastante imaturos ainda, aí no 2º ano eu já começo, Marx, Weber, Durkheim, para começar a tentar relacionar esses autores. No 3º pegar esses autores, mas estar relacionando com os contemporâneos, ou com a necessidade deles. (Professora L.)

Já a professora M. relata que para o ensino médio o currículo da disciplina de Sociologia é pensado a partir de temas.

E: Como vocês organizaram os conteúdos do currículo? Vocês optaram por algum recorte, conceitos, teorias ou temas?

M: Tema é assim que a gente organiza o ensino médio. [...] Por exemplo, o tema do primeiro ano agora no primeiro bimestre é saúde, no segundo ano é sobre comunidade e sociedade e no terceiro é tecnologia, então a gente tem os temas. Quando chega no segundo bimestre a gente faz uma nova organização, então a gente já se organizou para o primeiro. (Professora M.)

No entanto, ela destaca que “Os autores estão sempre presentes, em todos os conteúdos. Nunca um conteúdo, por exemplo, se distancia de um autor, sempre fazemos essa amarração.” (Professora M.), ou seja, mesmo que o tema seja o estruturante do currículo, há a mediação teórica.

É bastante positivo verificar essa preocupação entre os professores, de não privilegiar apenas um recorte metodológico, até porque se isolarmos os temas das teorias e dos conceitos, por exemplo, cairemos numa banalização, no senso comum. Ao mesmo tempo em que propor apenas as teorias, sem os conceitos que a compõem e sem apresentar sua concretização num tema, torna a Sociologia maçante e desinteressante para os estudantes de nível médio (OCNEM, 2008).

É notório também considerar que todos os professores são formados na área afim, ou seja, pensar, planejar e construir um currículo tendo como trajetória a formação acadêmica específica permite que eles tenham clareza quanto à finalidade da disciplina e sua forma de organização no ensino médio – discussões que são feitas ao longo da graduação, a partir dos documentos curriculares oficiais.

A finalidade da disciplina é destacada pelos professores da seguinte forma,

E: Então, com relação à disciplina de Sociologia, os alunos tem clara a finalidade da disciplina, você precisa fazer esse trabalho com eles?

R: Ah, precisa sim. Ano passado eu fazia essa pergunta. Primeiro perguntava pra eles o que eles achavam que era sociologia, para que servia essa disciplina e eles escreviam no papel, colocavam o

nome deles e eu guardava dentro de um envelope. Aí, no final do ano eu devolvia e pedia para que eles olhassem, eles sempre acham que o que eles aprendem não serve para nada, tem aquela ideia do senso comum. É pra eles verem como serviu de alguma coisa né. Ou não serviu, quem sabe, eu não sei. Daí eles comentavam, a gente fazia um grande grupo e faziam a atividade. Muito interessante, esse ano eu não fiz com o terceiro ano. Mas eu tento seduzir os alunos, eu digo “gente vocês precisam ter conhecimento sociológico, é uma ciência humana, e é muito importante para que vocês defendam alguns argumentos nos discursos de vocês, sair do senso comum, vocês precisam ter esses argumentos muito bem fundamentados quando forem fazer o ENEM”. Eu uso até vestibular e ENEM né. “Dentro de uma redação eu não vou ensinar língua portuguesa pra vocês, nem como fazer uma redação, mas eu posso trazer pra vocês fundamentos pra que vocês desenvolvam bem uma redação. E mesmo que a pessoa não concorde com a posição de vocês na redação, ela vai olhar com bons olhos porque viram que vocês tem uma **argumentação mais teórica e não só o senso comum**”. Eu tento fazer isso. (Professora R. Grifos nossos).

E: O que você pensa sobre a finalidade da Sociologia no currículo de ensino médio?

P: Eu parto do senso comum porque eu entendo que é necessário trazer a realidade deles para a sala de aula, para eles poderem entender o que é que estamos estudando em sala de aula, falamos em relações sociais e sociedade, mas são conceitos muito abstratos. Então eu trago esse senso comum dos alunos para a sala, pra daí começar a trabalhar cientificamente e explicar a diferença de ter uma opção individual e a diferença de fazer sociologia, estudar cientificamente esses aspectos sociais que a gente traz na disciplina, a **desnaturalização**. Foi legal a primeira aula esse ano, em que eu percebi a necessidade de pontuar claramente para os alunos o que é a sociologia, porque os alunos do 3º ano

chegam como eu te falei, sem ter nenhum acúmulo, então é como se você tivesse que começar tudo de novo. Até porque a disciplina, eles não tem a tradição de estudar, é uma novidade no Ensino Médio, diferente da História, Geografia, Matemática, Português que eles já estão habituados. Então, é preciso reafirmar algumas coisas, principalmente o **caráter científico da sociologia**, mas não negando o senso comum a produção que eles têm. A questão é como tratar cientificamente o acúmulo que já tem. Eu passei uma frase no início do ano pra eles que chamou muito a atenção. E aí eu falava que era ‘nada poderia parecer natural’ que é uma citação do Brecht e aí os alunos ficaram olhando assim, e não entendiam como colocar aquilo nessa ciência que estuda a sociedade. “Como assim professora nada deve ser natural?” A partir dessa frase eu comecei a mostrar pra eles como a gente pode desconstruir, como a sociedade e as relações sociais são um processo histórico, vem da ação do ser humano em cima do lógico, de uma estrutura que já é colocada e essa estrutura também foi criada e pode ser reforçada e/ou negada, sempre fazendo esse movimento. Como eles contribuem para manter a sociedade do jeito que está e como eles contribuem para poder transformá-la? Nesse sentido é a desconstrução que eu tento trazer pra eles, lembrando sempre que nada está pronto, tudo é fruto de uma construção social, a partir das relações sociais travadas numa estrutura que é passível de modificação. (Professora P. Grifos nossos.)

E: Quanto a disciplina de sociologia, você enxerga nela alguma finalidade enquanto disciplina? Surge essa pergunta em sala de aula?

B: Sim, principalmente nos primeiros anos. Eu começo tentando fazer essa demarcação, de o que que é, **do conhecimento científico, o embasamento científico da sociologia**, tentando fazer essa demarcação. E depois fazer o exercício da imaginação sociologia, tentando trabalhar com a vida pessoal, com as contradições, os dilemas, dilemas enquanto estudantes brasileiros e como a

sociologia pode contribuir nesse aspecto, aspecto histórico, estatístico, trago esses dados pra trabalhar com eles. Pra tentar **desconstruir um pouco o senso comum** que impera. Muitas vezes eles acabam percorrendo, e em anos anteriores eu percebi isso, quando eu não demarqueei no começo do ano, é que eles acham que sociologia é falar sobre qualquer coisa, a gente não precisa da sociologia porque a gente já sabe o que vai ser debatido. (Professor B. Grifos nossos.)

E: Você chega a trabalhar com seus alunos a finalidade da sociologia? Você acha importante pontuar isso?

L: Sim, isso é inicial, mais no primeiro ano, mas continuo batendo nessa questão no segundo e terceiro ano. Essa finalidade da sociologia, o contexto histórico, **relação indivíduo sociedade, como que permeia essas relações sociais**, mas procuro sempre bater no 1º ano. (Professora L. Grifos nossos.)

E: Quanto à finalidade da disciplina de sociologia, você chega a tratar isso com os seus alunos em algum momento?

M: Sim. No primeiro ano já no início eu digo. Porque assim, o que acontece no ensino médio é que no início eles confundem sociologia e filosofia sempre. Daí, eu coloco pra eles as diferenças, qual é a função da filosofia e qual a função da sociologia. Coloco que a **sociologia tem a função de colocar qual o lugar que a gente se insere**, se situa na sociedade, daí qual a formação da sociologia, a função histórica, toda essa primeira parte eu já dou no 1º ano. Aí no resto do ano letivo, a gente trabalha mais esse aspecto só que de forma mais simples, mais contemporânea. Aí, quando chega no 2º ano e 3º, a gente trabalha mais a questão deles se localizarem nos modos de produção, qual é o lugar que a gente ocupa na sociedade, mas tudo isso trabalho teoricamente. Porque eu já percebi, já teve outros professores antes aqui, que às vezes ficam muito naquela coisa do senso comum, e eu não concordo, acho que **senso comum é senso**

comum, a sociologia precisa ser tratada como ciência. Então, eu trabalho os autores, Durkheim, Weber, Marx, [Norbert] Elias, todos eles sempre colocando a teoria e onde a gente enxerga a prática nessa teoria, eu trabalho sempre assim. Porque daí o aluno, ele vai sair do ensino médio conhecendo um pouco de teoria sociológica. Eu já notei em outros anos que às vezes, assim, vamos comentar sobre aborto, faz um cartaz de aborto, então, fica muito no senso comum, eu acho que a sociologia não pode ser isso. A gente sabe que às vezes têm gente que não é formada em sociologia e vai dar aula e não trabalha os teóricos porque não domina, às vezes têm medo de trabalhar. Eu penso que a sociologia ela tem que ser também, não só, ela tem que ver a realidade através de uma teoria. Eu digo pra eles “eu tenho a minha corrente” que eu acredito, mas na hora que eu vou apresentar pra vocês, porque eles perguntam, porque eu falo de Marx, Durkheim e Weber, daí “ah, qual é a corrente da professora?” eu digo “não, eu não vou dizer, e eu espero que quando nós terminarmos de usar vocês não saibam minha corrente”, né! Eles também não sabem. Porque eu disse assim “vou apresentar para vocês cada um dos sociólogos de tal forma que eu acredito naquilo que eles estão defendendo, cada um deles, e que no final vocês não vão saber qual é a minha corrente.” (Professora M. Grifos nossos.)

O que percebemos é que quase todos partem da explicação do que é senso comum e o que é ciência, inserindo nesse campo os conhecimentos sociológicos e suas teorizações. Essa compreensão adotada pelos professores, de diferenciar e pontuar o conceito de senso comum é uma prerrogativa em todos os documentos curriculares oficiais (exceto as DCNEM que não apresentam nenhuma discussão mais elaborada sobre o assunto), juntamente com a desnaturalização dos fenômenos sociais, como apontou a professora P. A professora L. destacou como finalidade da Sociologia entender a relação indivíduo-sociedade e as mediações que estão colocadas, ou seja, a disciplina de Sociologia para apreensão da própria vida social e análise da realidade.

Realçamos ainda, uma outra finalidade da disciplina, que entendemos como muito pertinente e citada apenas pela professora P.,

que seria os conhecimentos sociológicos como possibilidade de atuação e de transformação da sociedade.

Nessa perspectiva, Ianni (2011, p. 332) assinala que para um trabalho crítico com a Sociologia em sala de aula é fundamental que as relações sociais e os fatos sociais sejam tratados em seu movimento histórico, em seus processos de transformação. Segundo ele, “trabalhar os fatos sociais, no sentido lato, como movimento, é uma maneira de recuperar a historicidade do social, evitando-se a ‘naturalização’”. É nessa medida que o trabalho docente com a Sociologia pode contribuir para a transformação social: modificando o modo como os estudantes se situam na vida social, entendendo-a como processo histórico construído coletivamente e transformado continuamente.

Dos conhecimentos sociológicos fundamentais que devem constar no planejamento curricular, quando perguntado aos professores, eles destacaram:

Eu acho que não dá pra abrir mão dos três principais eixos dos clássicos, isso a gente não pode abrir mão. Categoria trabalho também não dá para abrir mão, a categoria cultura também, por isso a gente está dando no 3º ano. Porque tem alguns alunos que não tiveram nem no 1º nem no 2º ano e é necessário pra entender a sociedade, pra entender o conceito de etnocentrismo, pra trabalhar com preconceito. A escola que tem essa diversidade, esse público diverso, então, é preciso trabalhar muito com isso e, temas atuais como o racismo. (Professor R.)

Eu acho que da categoria trabalho eu não abro mão. Até se você pegar e relacionar o surgimento da sociologia, ela surge exatamente para compreender as transformações que estavam acontecendo naquele momento, e o surgimento do capitalismo enquanto novo modo de produção. Este ato de produzir a vida, essa categoria trabalho de e como ela é conceituada historicamente, eu acho que é o grande elemento do qual os alunos precisam partir para compreender o restante dos conteúdos que a gente pretende trabalhar em sociologia. Independente do 1º ou do 2º ano, ou do 3º. Como eu te falei, eles não têm um acúmulo em sociologia, é como a

gente partisse do marco zero novamente. E esse meu marco zero é voltar para a origem da sociedade capitalista, transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, o que é trabalho, o que significa trabalho, as formas de trabalho, modos de produção. Esses são temas que precisam ser sempre trabalhados inicialmente, para daí conseguir desencadear e desenvolver os seguintes. A própria concepção de formação do Estado moderno, conteúdo que eu trabalho no 3º ano, não consigo explicar se eu não conseguir deixar claro para eles, a transição da sociedade feudal para a capitalista. Eu acho que esse é o conteúdo mais importante. (Professora P.)

Eu estou fazendo um rodízio de alguns conteúdos. O primeiro ano já está mais claro pra mim de demarcar inicialmente essa ideia da sociologia, da imaginação sociológica, fazer essa leitura, então primeiro ano já está mais claro, ao menos no começo. Nos segundos e terceiros eu estou fazendo uma rotação de conteúdos até pra encontrar qual é o melhor momento de trabalhar a realidade de cada escola. Você consegue trabalhar Estado, ideologia, cultura, esses temas gerais. O legal de trabalhar dois anos na mesma escola é isso, eu sei o que trabalhei o ano passado. A grande angústia nas outras escolas é “eu vou chegar aqui no primeiro ano, não sei como foi trabalhado o ano passado, de onde eu vou partir?” Às vezes você se pega falando coisas que já foi trabalhado no ano anterior. [...] Eu gosto de trabalhar no 1º ano com o elemento histórico, fazer aquele contraste, Idade Média e tal, fazer esse panorama no começo pra dar essa situada, e como eles tinham essa debilidade aí tem que dar aula de história, tem que dar algumas coisas que se pressupõe que eles já deveriam ter como bagagem, só que não tinham. E nas outras escolas era aquela angústia de você estar trabalhando com uma turma de 2º ano sem saber o que eles tiveram no 1º. (Professor B.)

Por exemplo, uma coisa que pra mim é fundamental é trabalhar movimentos sociais,

gênero, são questões muito presentes que eu não abro mão, apesar de que eu gostaria de uma atualização assim em relação à teoria dos movimentos sociais. A gente faz isso na universidade, na sociologia eu não fiz uma matéria de movimentos sociais, eu gostaria de fazer. (Professora L.)

Em todos os três anos eu friso muito isso, no primeiro ano é mais no final, mas no segundo e terceiro eu friso muito as três correntes da sociologia, que é Marx, Weber e Durkheim. Sempre friso bem essa questão, embora nós termos hoje o Norbert Elias, o Pierre Bourdieu. São esses três clássicos. (Professora M.)

Identificamos como conteúdos fundamentais citados pelos professores para o ensino de Sociologia: os pensadores clássicos da Sociologia; as categorias, trabalho, cultura, Estado, ideologia, e a temática voltada aos movimentos sociais. Todos esses conteúdos também se repetem nos PCN+, na Proposta Curricular de SC e na Orientação Curricular com Foco no que Ensinar: conceitos e conteúdos para a Educação Básica, o que denota que o discurso dos professores está muito afinado com o que indicam os documentos curriculares oficiais. Mais a frente, verificaremos se os discursos dos professores se concretizam nos seus planejamentos curriculares.

Os livros didáticos, também entendidos nesse processo de construção curricular como ferramenta possível, têm como desafios, sistematizar o conhecimento acumulado historicamente pelas ciências sociais, “demonstrando um amadurecimento de propostas pedagógicas e didáticas para o ensino de Sociologia” (PNLD, 2015, p. 12). Treze livros foram inscritos para o processo, porém, apenas seis foram aprovados pelos critérios do Programa, o que denota que ainda há desafios a serem enfrentados quanto ao risco de simplificação de teorias e conceitos, quando se busca a “mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar”:

Sabemos que é uma meta em todos os níveis de ensino conseguir explicar conceitos complexos de forma compreensível, sem trair seu significado profundo. É um desafio da comunicação científica e da disseminação da ciência para públicos leigos. E certamente esse desafio é ainda maior se

considerarmos a própria natureza das ciências sociais que se caracteriza pelo embate permanente entre concepções teóricas distintas. (PNLD, 2014, p. 12).

Nesse sentido, para o trabalho docente com o conhecimento científico da área nas salas de aula das escolas, o livro didático se fortalece como uma ferramenta desse processo educativo, às vezes a única, considerando a precariedade de recursos didáticos apontado pelos professores. Os depoimentos dos professores revelam suas escolhas quanto ao livro didático adotado na escola em que trabalham e o modo como o utilizam em suas aulas:

Nós usávamos até ano passado o do Tomazi, agora nós estamos usando ‘Sociologia em Movimento’. [...] Não quer dizer que a gente vai usar todos os textos do livro, nem trabalhar com todas as imagens, mas a gente usa bastante, eu uso bastante, questão dos exercícios. (Professora R.)

Eu escolhi o ‘Sociologia em Movimento’, dos professores do Rio de Janeiro. Tem um tempo que eu trabalhei com o Tomazzi, eu gosto muito do Tomazzi, e eu uso ele como referência, pra experimentar trabalhar com outros materiais. Eu trabalho com algumas aulas expositivas, dialogadas com problematização e daí recorro ao livro, deixo o livro como material de suporte, dizendo “no livro você tem essa co-argumentação que vocês podem ver em casa”. (Professor B.)

Chegou um livro agora “Tempos Modernos Tempos de Sociologia”, que foi a minha escolha, que eu pedi aqui, que eu vi que tem questão de interpretação do ENEM e tem questões de vestibular. [...] Eu utilizo ele em sala. Já tive em outras escolas de cada um trazer seu livro quando for usar, mas isso não funciona, não trazem o livro. O bom é que aqui o livro fica em sala e eu utilizo tudo em sala, e como nem sempre a gente tem material pra todos, eu procuro trabalhar em sala com eles com o material que eu trago e eles me devolvem. (Professora L.)

Esse ‘Tempos Modernos Tempo de Sociologia’ e o do Tomazzi, ‘Sociologia para o Ensino Médio’. Agora a gente tem dois livros. A outra professora, que me substitui por um tempo, tinha escolhido o ‘Tempos Modernos’ na primeira escolha do livro didático [2012] mas, agora eu escolhi o do Tomazzi.

E: Então, tu faz uso dele como ferramenta em sala de aula?

M: Sim. (Professora M.)

E: Vocês estão com qual livro lá?

P: ‘Sociologia em Movimento’. Eu não escolheria nenhum dos livros, achei bem difícil, a forma como eu monto as minhas aulas é tá, vou trabalhar com determinado tema, os três livros que achei que estão melhores, mais bem escritos, mais bem trabalhado o tema. Daí eu faço uma mescla do que está presente nos três livros e apresento pros alunos. Eu não tenho o hábito de utilizar o livro em sala de aula, e os outros dois professores também. Nós utilizamos, pra montar a nossa aula. (Professora P.)

Dentre os professores entrevistados, três optaram pela escolha do livro didático ‘Sociologia em Movimento’ da editora Moderna. Esse livro não constava no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLDEM no ano de 2012, sendo inserido para a escolha do triênio 2015-2017. Já a professora L. optou pelo livro ‘Tempos Modernos Tempos de Sociologia’ da editora Do Brasil e a professora M. selecionou o livro ‘Sociologia para o Ensino Médio’, da editora Saraiva. Interessante notar que todos os professores comentaram que fazem uso do livro didático em sala como suporte para as aulas, exceto a professora P. que utiliza o livro didático para construir o seu plano de ensino diário. De toda forma, verificamos que o livro didático atende a uma necessidade dos professores e dos estudantes, e a sua garantia para o ensino meio por meio do PNLDEM⁴⁹ foi importante e ratificada nas DCNEM (2013). Todos os professores participaram nas suas unidades escolares da escolha do livro didático, sendo um dos

⁴⁹Para a escolha do triênio 2015-2017, tivemos seis opções de livros didáticos de Sociologia, ao passo que na escolha anterior (2012-2014) havia apenas duas.

momentos coletivos entre os professores da disciplina como também entre os professores da área de Ciências Humanas.

A discussão quanto ao uso do livro didático é complexa e necessária⁵⁰, no entanto, os documentos oficiais curriculares (DCNEM, PCNEM+ e OCNEM) não apresentam esse debate, limitando-se a ponderar o livro didático enquanto ferramenta para o professor e estudante. A única reflexão mais aprofundada sobre se apresenta na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que argumenta principalmente quanto ao uso generalizado por parte dos professores, principalmente os que não têm formação específica na área, que tomam o livro como corpo curricular das disciplinas. Nesse sentido, o documento apresenta algumas ponderações aos professores quanto ao manuseio do livro e a necessidade de contextualização: “situar o livro na realidade em que foi produzido e na qual será usado. Fazer os alunos tomarem conhecimento de seu conteúdo, procedendo com eles a uma leitura do índice, situa o aluno em relação a ele” (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998, p. 69), e da capacidade de mediação do professor, visto que

não é a leitura de um texto crítico pelo aluno, ou a audição de um discurso crítico do professor que levam o aluno a desenvolver o seu raciocínio crítico, mas o exercício, a vivência deste tipo de raciocínio, desencadeado pelas provocações postas pelos problemas apresentados pelo professor. (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998)

Ou seja, partindo do pressuposto da educação como atividade mediadora, o texto curricular enfatiza a presença do professor em sala atuando para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos teóricos e práticos necessários para uma inserção consciente e crítica na vida social.

Fechamos a entrevista semiestruturada questionando os professores sobre ‘qual é o papel do ensino médio hoje?’; ‘qual a diferença que se coloca entre ensino médio regular e inovador?’ (no caso das escolas onde funciona esse formato); ‘como você avalia o

⁵⁰Conforme apresentamos no trabalho de conclusão de curso, “Representações do Espaço Rural Contemporâneo nos Livros Didáticos de Sociologia” (FRUNEAUX, 2011).

ensino médio no sistema educacional?'. Traremos por fim essas reflexões:

Eu vejo que o ensino médio inovador ele tem duas características positivas, só que claro, o que quê ocorre? Nós temos muitas propostas, mas na maioria das vezes ocorre uma burocracia que é difícil ser trabalhada. Por exemplo, eles tem viagens, os alunos fazem algumas viagens, porque vem o dinheiro também do ensino médio inovador, o regular não tem nada disso. Eu acho muito positiva essa proposta do ensino médio inovador, os alunos ficam mais tempo na escola, vão ter acesso a mais conhecimento, de uma forma mais organizada, mais planejada, é muito positiva essa questão. Eu espero que o ensino médio todo se transforme nisso. Só que tem outra questão, nossos alunos precisam trabalhar, então, o governo também vai ter que pensar nisso. **Por exemplo, quando chega no 3º ano, nossas turmas ficam muito pequenas, porque eles já querem trabalhar.** Claro que a gente tenta convencê-los ne, tem aluno que já passou no vestibular já na primeira chamada, então, eles tiveram mais conhecimento nesses três anos. E a gente tenta convencer de que é melhor pensar a longo prazo, não aqui você sai a noite e vai trabalhar num Bob's, numa coisa que as vezes ele vai ter que fazer a vida inteira e estudando ele tem outras possibilidades, a gente tente convencer, mas não é fácil. A questão financeira é preocupante, então teria que repensar o que fazer com esses alunos quando chegam no terceiro ano para se manter no ensino integral. [...] Tem que ser reformulado. **O ensino médio regular tem que ser reformulado, do jeito que está ele não atende coisa nenhuma, nem o mundo do trabalho nem o mundo do conhecimento.** Nenhum dos dois, tem que ser reformulado. Eu acho que o ensino médio inovador é a solução, quer dizer, não é toda a solução, mas é o caminho. E: E a adesão do ensino médio inovador aqui foi consensual entre os professores?

M: Tem algumas resistências. Os professores ficam muito preocupados, porque perder alunos,

nós éramos uma escola que tinha muito mais turmas. [...] A gente percebe que quando os pais vêm matricular, muitos vão pra outra escola porque as vezes o filho vai trabalhar a tarde. A gente perdeu muitos alunos pro Aderbal, que daí os pais vem aqui “ah tem que ficar o dia inteiro e tem que trabalhar”, daí eles vão pro Aderbal, por exemplo, não ficam aqui porque não podem trabalhar. [...] Tem a preocupação de a escola acabar fechando com poucos alunos. Mas a gente acredita, acha que esse é o caminho, a maioria dos professores. (Professora M.)

Eu acho que o ensino médio hoje, pra mim, tem um **papel de emancipar como ser social, como ser humano numa sociedade tão desestruturada em termos institucionais**, eu vejo desses alunos que vem. Então, a escola tem esse papel de procurar estar emancipando moralmente, eticamente, esses alunos. O que eu vejo de eu lecionando nesse contexto da minha vida é dar uma formação humana, ética para esses alunos, porque o discurso hoje é da educação voltada só pro trabalho, eu penso que não é só o trabalho, formar uma força de trabalho para ser explorada. Não, eu acho que a educação das séries finais do ensino médio penso que ela vai muito além da formação só para o trabalho e muito além da formação só para o vestibular, mas sim uma educação que emancipe eticamente, que esse aluno encontre na escola ainda um espaço institucional que ele ainda se reconheça como ser humano ou como cidadão, que seja, mas não um cidadão desse discurso que está aí, mas um ser humano no sentido mais profundo, antológico mesmo, que ele se reconheça como cidadão, como ser humano, que tenha um valor. Porque é muito difícil, a gente está vivendo a maior crise financeira e econômica, todos esses problema no trabalho, institucionais, que **o aluno encontre uma luz no fim do túnel, pelo menos isso que eu vejo na escola pública**. Eu vejo como um momento de barbárie que a gente está passando. [...] E esse aluno, incrível, ele é um aluno especial

de fato, foi abandonado numa instituição, aquilo choca a gente um pouquinho, a gente pensa que eles nem lembram da cara da gente, que eles querem ver a gente longe, e ele lembra exatamente quando eu saí, porque que eu saí, sabe dos detalhes da minha licença, ele sabe exatamente o que quê aconteceu, eu nem me lembro da metade da vida dele, como ele era, muito menos da nota dele. Então a gente vê ainda, o professor com todo esse vácuo da identidade de classe que a gente está vivendo, como ainda nós somos uma ancora para muitos alunos que precisam. Não sei se é um papo, uma visão paternalista, mas eu vejo durante esse tempo em sala de aula, como é difícil, a gente está vivendo uma situação muito difícil tanto pro educador quanto pro educando, a gente está vivendo um momento de barbárie, de crise identitária mesmo, tanto dos educadores quanto dos educandos. Eu acho que a sociologia da juventude tem que estar fazendo um estudo sobre isso, mas eu vejo um momento de barbárie humana mesmo.

E: E o ensino médio no caso como uma possibilidade?

L: Sim, como uma luz no fim do túnel para eles re-socializarem, encontrarem, uma perspectiva na vida pessoal, profissional. (Professora L. Grifos nossos.)

Eu vejo que há uma desvalorização muito grande do Ensino Médio, não sei dizer do Ensino Fundamental, mas o médio público. E quando há uma **valorização ela é instrumental, no sentido de formação para o mercado de trabalho e não de formação humana, cidadã, de ação um pouco mais autônoma desse sujeito, mas no sentido de reprodução mesmo**. E eu vejo essa desvalorização no nível docente, dos professores, quando eles estão na sala de aula, bem desestimulados, cansados, repetindo as mesmas aulas talvez, sem ânimo de fazer algo diferente. E eu também vejo também nos alunos quando eu estou dando a minha aula e a maioria está conversando, ignora a minha existência na sala de aula, não há uma preocupação em emprestar

atenção no que eu estou falando. E a partir disso, **eu vejo que para os alunos a escola é um espaço de socialização e não é mais um espaço para a formação. Isso é bem claro assim, a escola tem cada vez mais deixado de cumprir o seu papel que é essa formação da autonomia, do ser humano.** E não ser algo só experimental como as escolas particulares fazem, visando única e exclusivamente o vestibular, o mercado de trabalho, os cursos técnicos. Então, os poucos alunos que param para estudar e tem esse compromisso, eles estão preocupados com o vestibular, ou com o curso técnico quer fazer. Deixa de lado essa parte mais relativa a formação humana dele, enquanto um sujeito que atua na sociedade e que estabelece relações sociais e deveria fazer uma reflexão sobre tudo isso. Há uma grande contradição no documento, é muito bonito, mas como viabilizar o que está sendo proposto no documento? Valorizando o professor, melhorando a estrutura da sala de aula, disponibilizando instrumentos que nós possamos fazer uma aula diferenciada, que o aluno tenha interesse em estar naquela sala de aula e que não seja só a obrigação dele e a responsabilidade dos pais em mandar ele pra escola, que ele veja que aquele espaço tem algo que lhe interesse e que, infelizmente não seja só o momento de estar com os amigos. Antes isso era no recreio e hoje é na sala de aula também. (Professora P. Grifos nossos.)

Olha, eu estou começando a entender. Ano passado eu trabalhei com duas turmas de primeiro ano, mas eu não podia participar da reunião de departamento (RD) porque naquele horário eu dava aula. O que eu vejo é que eles tem mais aulas ne, por exemplo, os meus alunos do ensino médio inovador, eles tem duas aulas de sociologia por semana, no regular só tem uma. Então, eu preciso enxugar mais o conteúdo com o regular, apesar de eu planejar o mesmo conteúdo tem que dar de outra forma. E se acontece de ser dia de paralização, de greve de ônibus, as vezes perde né.

E: Mas a proposta do ensino médio inovador, qual sua avaliação?

R: A proposta é trabalhar de forma interdisciplinar. Parece que no começo eles tinham três aulas em período integral, agora eles só têm duas tardes integral. E tem alguns alunos do ensino médio inovador que além de ter aula de manhã e a tarde também fazem cursinho a noite. Dois dias da semana que eles ficam período integral, eles tem aulas de artesanato, cultura, acho que tem espanhol e inglês. E assim, **existe um esvaziamento do ensino médio inovador, porque quando eles conseguem estágio no contra turno eles pedem pra transferir pro regular.** No inovador tem menos alunos em sala de aula, o que é bem melhor.

E: A questão da sobrevivência acabada pesando para esses estudantes?

R: Justamente. Eles querem ter as coisas, querem ter computador, tênis bom, celular do último tipo, e os pais não dão e eles arranjam estágio, trabalho num período, aí eles pedem pra sair do inovador. Alguns pais não querem que os filhos trabalhem, mas a maioria precisa e permite porque não tem como. São jovens, eles já se sentem mais adultos e acham que vão estar mais preparados pro mundo do trabalho se eles começarem a trabalhar antes de se formarem. (Professora R. Grifos nosso.)

O ensino médio deveria buscar a construção de uma formação humana integral, aprofundando conhecimentos do ensino fundamental e articulando-os com os realidade dos jovens educandos dentro de uma perspectiva de ressignificação da realidade imediata e transformação social. Capacitando os educandos para uma compreensão mais elaborada dos fenômenos, se compara ao ensino fundamental, e ao mesmo tempo desenvolvendo uma pratica cidadã, capaz de ser critica e mobilizadora socialmente. Uma formação que não se resume ao ensino conteúdos desconectados da vivência dos sujeitos ou preparatório ao vestibular ou outro exame de acesso ao ensino universitário. Ao menos isto é o que as algumas normativas e

orientações nos sinalizam. E entendendo que deveríamos caminhar nesta direção, para uma escola que se desconstrua como hoje esta colocada e se reconstrua dentro de uma perspectiva de emancipação social, política, cultural, econômica e sobretudo de solidariedade e justiça social, onde o ensino médio não seria uma etapa final e conclusiva em si mesma, repetitiva e desconectada como hoje se encontra, mas teria um papel importante quanto mais próxima e articulada ao ensino superior estivesse, integrada dentro de um projeto de emancipação social, superando as desigualdades etc. A realidade hoje, prática e cotidiana, evidencia que o Ensino Médio acaba não sendo bem assim, pois são raríssimas as reflexões dentro do espaço escolar, no interior da escola, envolvendo professores, pais e alunos neste pensar sobre o que nos dizem as orientações curriculares, pedagógicas. Hoje se fala que **o ensino médio está sem sentido, não cumpre claramente nenhuma função, nem uma dita formação humanista, ou técnica ou propedêutica.** O ensino médio é uma incógnita. Para que serve? Não vejo isto claro na escola, nos pares, no projeto político pedagógico. Não percebo espaços e momentos que enfoquem a discussão. Amarrados que estamos ao calendário escolar que privilegia exclusivamente a sala e não potencializa o espaço de reflexão, autoformação e autoavaliação coletiva, os professores amarrados a três ou quatro escolas com sua carga horária lotada e transbordando para 50 ou 60 horas semanais. Os gestores focados em estatísticas quase sempre maquiadas da precarização da escola. O que visualizo é que as críticas colocadas ao Ensino Médio como está hoje são pertinentes. Mas a superação destas contradições e limitações dentro de uma perspectiva de humanização do processo educativo e do ensino médio acredito ser difícil pela desorganização dos professores e comunidade em geral. **A educação vista como mercadoria, as políticas educacionais dos organismos internacionais cada vez mais realizam o processo de precarização-desconstrução-privatização-mercantilização da**

educação, se afastando de uma formação humana integral capaz de ser crítica e transformadora. (Professor B. Grifos nossos)

As professoras M. e R. são as duas únicas que atuam em escolas onde funcionam ensino médio inovador - EMI, que tem uma proposta de ensino integral para os jovens. No entanto, uma delas observa que o período de estudos e atividades no contra turno já não se dá em todos os dias da semana; acabou reduzido para dois dias na escola em que trabalha (professora R). Ambas assinalam as dificuldades de se manter o EMI, principalmente no último ano do ensino médio, pela necessidade dos estudantes entrarem no mundo do trabalho. As professoras destacam tanto o motivo desses estudantes contribuírem com a sobrevivência familiar, como também seu interesse individual, visando o consumo. Essa realidade acaba dificultando a realização do programa em alguns aspectos, uma vez que as turmas passam a ser bem esvaziadas e os professores temem o fechamento destas. O aspecto positivo, é que os estudantes do EMI tem mais aulas, com conteúdos extra curricular, que as professoras entendem como possibilitador de uma melhor formação para esses jovens e, particularmente a professora M., considera o EMI sendo o ‘caminho’ para o ensino médio

É interessante lembrar que a modalidade “ensino médio integrado”, que passa a compor a LDB pela lei n. 11.741/2008, parte da premissa da necessária articulação entre ciência, cultura e trabalho nesse nível da educação básica, associando portanto educação geral e profissional. Essa articulação, reivindicada historicamente pela classe trabalhadora, ainda atinge uma parcela restrita de escolas da rede pública, e mesmo nessas escolas não se realiza plenamente. Seja pelas condições precárias de ensino, seja pelas questões sociais mais amplas que marcam a educação e o mundo do trabalho em uma sociedade profundamente desigual, onde um grande contingente de jovens se distancia da escola em busca de emprego (KUENZER, 2010).

Quanto ao ensino médio regular, tanto o professor B. como as professoras L. e P. têm uma compreensão muito próxima, de que é uma etapa do ensino que deveria pensar a emancipação e a autonomia do estudante no seu aspecto mais pleno de formação humana, que possibilite a formação crítica e mobilizadora, porém, não é isso que se concretiza. A professora P. entende que isso se dá pela desvalorização do ensino médio, a depreciação dessa etapa final da educação básica, talvez justamente pelo papel que não fica mais tão claro: formação para o mercado de trabalho? Formação para cursos técnicos? Apenas a

continuação para a conclusão da etapa obrigatória de ensino? Questões que também são levantadas pelo professor B. ao afirmar que o ensino médio não cumpre nenhuma função: nem humanista, nem tecnicista, nem propedêutica. A professora P. conclui que a escola perdeu seu papel – de formação do ser humano autônomo – para se reduzir somente ao espaço de socialização entre os jovens.

No meio dessas contradições existentes na escola e das disputas políticas que cercam o ensino médio, a professora L. visualiza ainda uma ‘luz no fim do túnel’, o professor como uma âncora para os estudantes e a escola pública como um espaço de ressocialização, que permite alguma perspectiva futura para os jovens.

O professor B. chama atenção para outros elementos, como o fato da escola não dar conta de dialogar e refletir junto com a comunidade escolar sobre o sentido do ensino médio. O ensino médio acaba propiciando uma formação descolada da vivência e das demandas dos estudantes, restringindo-se a preparação para o vestibular ou, como diz o professor, numa “etapa final conclusiva em si mesma”, que não consegue se realizar dentro de um projeto de emancipação social. Todavia, segundo o discurso dos documentos curriculares oficiais, essa formação descontinuada é superada pelo ‘novo de ensino médio’, que

deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho. (PCNEM, 2002, p. 8-9).

A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica. (OCNEM, 2006, s/p.).

O que percebemos aqui, é que o proposto como política educacional para o ensino médio, não tem condições concretas de se realizar na escola, na sala de aula; esse processo pode ser explicado pelas demandas que sobrecarregam os professores -agregadas as novas demandas que surgem da gestão escolar- impossibilitando espaços de

formação e propiciando a maior precarização do trabalho, bem como, por todo o descaso político social econômico que se verifica nas escolas públicas. Tudo isso, somado ao processo de exclusão dos sujeitos que serão afetados diretamente pelas políticas educacionais (estudantes, professores, servidores, sindicatos), só aumenta o abismo que separa aqueles que produzem as políticas daqueles que as receberão (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Compreender o lugar que o ensino médio ocupa na educação básica em uma sociedade centrada na divisão social do trabalho é ainda bastante nebuloso, no meio disso, procuramos compreender o espaço e as potencialidades da disciplina de Sociologia enquanto possibilitadora de reflexões críticas e como se desdobra sua construção curricular. Nesse intento, analisamos a seguir os planejamentos curriculares⁵¹ apresentados pelos professores e, de que forma, aquilo que por eles foi evidenciado nas entrevistas efetivamente se consolida nos planejamentos. Verificamos que existe muita coerência entre o dito e o proposto.

As professoras R. e M. que indicaram o livro didático como principal norteador para a construção do planejamento curricular e realmente deixaram isso bem claro em seus documentos, seja utilizando o próprio título dos capítulos do livro didático como conteúdos a serem trabalhados (caso da professora M.), seja deixando essa referência explícita na ementa do planejamento curricular (caso da professora R.). Já o professor B. que falou que havia estudado vários documentos curriculares nos anos anteriores para construir seu planejamento, aproxima-se muito das orientações dos PCNEM e PCNEM+ na medida em que, para cada unidade, apresenta as devidas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, baseando-se naquelas que estão previstas no documento oficial. Já os professores B., P. e L. que indicaram a Proposta Curricular de Santa Catarina/1998, como sendo o documento de maior relevância para a formulação do planejamento, de fato expressam essa diretriz fazendo escolha de conteúdo muito próxima daquilo que está previsto no documento e da concepção pedagógica desenvolvida; sendo que a professora L. chega a indicar para o III e IV bimestre do 2º ano e para o I e III bimestre do 3º ano do ensino médio, o conteúdo como aparece na Proposta Curricular

⁵¹Dos planejamentos recebidos, três professores M., B. e S., apresentaram relativo ao ano anterior, 2014, pois ainda estavam construindo o planejamento deste ano no momento da entrevista (meados de fevereiro/2015). Apenas as professoras L. e R. apresentaram planejamento do ano letivo 2015. Planejamentos disponíveis no anexo deste trabalho.

de Santa Catarina ('Classes Sociais e Estado'; 'Movimentos Sociais' e 'Família e o Gênero'). Cabe ressaltar que no planejamento da professora P. ela faz referência às OCNEM, todavia, durante a entrevista ela ressaltou a Proposta Curricular de Santa Catarina como sendo o documento curricular de maior importância para o processo de construção do seu planejamento.

Os professores também apresentaram planejamentos específicos para cada uma das turmas com as quais trabalham, exceto a professora R. que trabalha com o ensino médio regular e o inovador e desenvolveu um mesmo planejamento para as turmas de 3º ano. De acordo com o que ela disse em entrevista, acaba tendo que 'enxugar' o conteúdo para ministrar na turma de ensino regular visto que se trata de apenas uma aula por semana, enquanto que as turmas do EMI permanecem com duas aulas semanais.

No que tange aos conteúdos fundamentais apontados pelos professores, estes realmente aparecem em seus planejamentos curriculares e, da mesma forma, o recorte metodológico indicado também se verifica: a professora P. trabalha com tema, conceito e teoria em simultâneo; a professora M. faz o recorte a partir de conceitos norteadores (trabalho, cultura e ideologia); a professora R. e a professora M. partem dos temas indicados pelo livro didático utilizado na escola; e o professor B. que disse que organiza o planejamento por tema e teoria, mas que ao analisarmos o material entregue, verificamos a articulação direta com conceitos-chaves, que aparecem no quadro ao lado das habilidades e competências⁵².

Procuramos sistematizar no quadro abaixo os conteúdos que se repetem entre os planejamentos dos professores em cada uma das séries⁵³. Foi feita uma divisão por bloco, porém, que não representa a ordem estabelecida nos planejamentos.

⁵²Ver anexo 1.

⁵³Cabe lembrar que a professora R. apresentou planejamento apenas para as turmas de 3º ano do ensino médio; o professor B. apresentou planejamento para as turmas de 1º e 2º ano do ensino médio e as professoras M., L. e S. apresentaram planejamento para as turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

Quadro 4 - Sistematização do conteúdo didático de Sociologia

Turma	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Conteúdo	<p>Bloco A) Surgimento da Sociologia: -contexto histórico; Sociologia enquanto ciência; -diferenciação das teorias sociológicas; -finalidade da Sociologia.</p> <p>Bloco B) Trabalho e Sociedade: -os diferentes modos de produção e de organização do trabalho; -a compreensão do trabalho na perspectiva dos clássicos (Weber, Durkheim e Marx); -as transformações atuais no mundo do trabalho e suas consequências.</p> <p>Bloco C) Cultura e Diversidade</p>	<p>Bloco A) As Teorias Clássicas da Sociologia e seus Conceitos Fundamentais: -teoria positivista e o fato social; -teoria crítica e a luta de classe; -teoria compreensiva e a ação social.</p> <p>Bloco B) Estado, Poder e Política: -a construção e organização do Estado Moderno; -Estado democrático e Estado autoritário; -o golpe de 64 no Brasil; -dominação e ideologia política.</p> <p>Bloco C) Democracia e Desigualdades Sociais: -movimentos sociais e suas formas de organização; -direitos humanos e a intolerância na sociedade globalizada; -o exercício da cidadania na construção de uma sociedade</p>	<p>Bloco A) Desigualdades e Movimentos Sociais: -as diversas manifestações das desigualdades (de gênero, raça e de classe); -os conflitos sociais e a emergência dos movimentos sociais (da gênese à contemporaneidade)</p> <p>Bloco B) Cidadania, Política e os Partidos: -o Estado segundo as teorias clássicas; -o Estado brasileiro e as organizações políticas partidárias; -cidadania e a participação política.</p> <p>Bloco C) Cultura e Sociedade: -definição de cultura na Sociologia e na Antropologia; -indústria cultural; -relativismo e identidade cultural;</p>

	<p>na Sociedade: -o conceito de cultura, de etnia e de etnocentrismo; -as diferentes formas de preconceito social; - indústria cultural; -movimento de contracultura e identidade cultural; -cultura como elemento de poder e de ideologia.</p>	<p>democrática.</p> <p>Bloco D) Nesse último bloco ficou difícil sistematizar os conteúdos em comum presentes nos planejamentos. Houve indicação de estudo sobre “Teorias Sociológicas Contemporâneas”; “Capitalismo ou Socialismo?” e, “Consumo e Comunicação de Massa”.</p>	<p>-a cultura pela mídia no século XXI.</p> <p>Bloco D) Nesse último bloco identificamos duas possibilidades diferentes de conteúdo, uma voltada a discussão sobre “Globalização e Sociedade no século XXI: dilemas e perspectivas” e outra falando sobre “Os Hábitos e a Realidade Social Brasileira”.</p>

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora.

Ao realizar esse trabalho de organização dos planejamentos curriculares percebemos que existe certa unidade entre os conteúdos a serem trabalhados ao longo do ensino médio. Verificamos algumas variações na ordem, como por exemplo, o conteúdo de cultura que apareceu para turma do 2º ano no planejamento do professor B. e que foi tratado pelas outras professoras como sendo conteúdo do 1º ano do ensino médio, assim, optamos por inserir como conteúdo do 1º ano devido à repetição nos demais planejamentos. Relacionar o conteúdo do 3º ano foi o mais complicado, pois percebemos uma variação maior entre os professores e a própria forma de organização do planejamento bastante diferente: a professora R. trabalha de forma trimestral; a professora M. desenvolve o planejamento de acordo com os meses letivos; e as professoras L. e S. constroem o documento por unidade bimestral. Mas, de modo geral, identificamos uma aproximação entre o que está previsto nos documentos curriculares oficiais e o planejamento desenvolvido pelos professores, o que comprova também que há correlação entre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores -

explicitadas ao longo das entrevistas - e a sua materialização/construção em forma de planejamento.

Resta-nos observar e analisar, por fim, se é praticável plenamente a realização do planejamento em sala de aula, e caso negativo, quais são os empecilhos para tal. Neste sentido, apresentaremos as considerações finais no tópico seguinte fazendo uma síntese dos elementos desenvolvidos até aqui, bem como extraíndo deles, algumas conclusões da pesquisa realizada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender que currículo de Sociologia vem sendo desenvolvido nas escolas públicas de ensino médio da rede estadual em Florianópolis/SC. Para tal, partimos da investigação e análise dos documentos curriculares oficiais que orientam o currículo da disciplina e de entrevistas semiestruturadas com cinco professores que atuam em escolas da rede estadual. O trabalho com os documentos oficiais foi um momento de maior aproximação e compreensão do objeto, mas também fundamental para a análise *posteriori* dos planejamentos curriculares desenvolvidos pelos professores. Foi também importante para a elaboração do roteiro base das entrevistas, uma vez que um dos objetivos específicos era perceber em que medida as orientações e diretrizes desses documentos eram apropriados pelos professores e incorporadas em seus planejamentos.

Nesse sentido, o que ficou evidente para nós foi que existe por parte dos professores o conhecimento dessas ferramentas, com destaque maior para a Proposta Curricular de Santa Catarina, versão 1998, que fundamenta o planejamento curricular da disciplina de Sociologia, seja pela concepção pedagógica adotada no documento – pedagogia histórico crítica, que ficou mais explícita em três planejamentos –, seja pela sua proposição de conteúdo. Ao mesmo tempo, a relevância dada ao livro didático, destacada por duas professoras, também é um elemento importante. O discurso de que o livro didático já prevê e se fundamenta nos documentos curriculares, faz com que as professoras o tenham como orientador no processo de construção curricular. De fato, os livros didáticos disponíveis pelo PNLDEM, passaram pela análise e critérios estabelecidos pelo MEC e, sem dúvida, organizam seus conteúdos de ensino com base nos documentos curriculares. Todavia, é fato também que os conteúdos sistematizados nos livros didáticos partem de escolhas teóricas, metodológicas e políticas dos seus autores, logo não há neutralidade naquilo que está ou não contemplado nesses livros. Tendo os professores ciência desse processo, sua escolha deverá ser coerente com a concepção e prática pedagógica que pretendem desenvolver a partir de seu planejamento.

O currículo enquanto documento oficial advém de uma concepção de currículo enquanto política educacional. No caso brasileiro, com maior ou menor intensidade dependendo dos governos que se sucederam no país desde a década de 1990, essa política educacional está fortemente ligada a organismos internacionais e multilaterais, com destaque para o Banco Mundial. Esse *currículo*

oficial se concretiza a partir das propostas educacionais que estão articuladas às atividades econômicas do país - dado o lugar que ocupa na divisão internacional do trabalho - e dos interesses estratégicos do capital mundial. Esse vínculo entre educação e trabalho se perpetua desde sua origem, mas na nossa sociedade do capital adquire características reformuladas que se explicitam nos redirecionamentos curriculares.

No processo histórico de transformação da educação verificamos que até a Revolução Industrial não se tinha o acesso à escola formal como algo universal e democratizado. Foram as novas necessidades sociais do modo de produção capitalista que permitiram o acesso e a formação escolar da classe trabalhadora. Assim, passamos do período fordista/taylorista, onde bastava uma educação profissional especializada e parcial, para o toyotismo, que apresenta novas formas de organização industrial e de *acumulação flexível*, com diferentes exigências no campo da educação.

Nesse atual estágio, vivemos relações ainda mais complexas, conjunturas internacionais que submetem os países periféricos ao alinhamento de uma agenda educativa internacional, que produz política e prática educativa como um conjunto para organização da economia global capaz de manter o sistema capitalista em detrimento de qualquer outro (EVANGELISTA; SHIROMA, 2005). Mészáros (2008) já nos apontou o papel que a educação institucionalizada cumpre na sociedade capitalista:

[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Notamos que nesse contexto predominam concepções pedagógicas que defendem o esvaziamento dos conhecimentos escolares centrados nas disciplinas, com a substituição dos conhecimentos científicos pelos ‘saberes’, ‘competências’ e ‘habilidades’, destinados a formar indivíduos adaptáveis às exigências do capitalismo flexível.

O conceito central das políticas educacionais brasileiras passa a ser a ‘competência’, e para responder ao padrão de *acumulação flexível*, proporciona-se uma formação flexível, ou seja, educação voltada a treinamentos aligeirados, generalistas e superficiais, que possibilitam a flexibilização do trabalhador ao longo da sua trajetória laboral. São competências facilmente encontradas nos trabalhadores que ocupam cargos que exigem pouca qualificação e de alta rotatividade. Ocorre um processo de *desespecialização* dos jovens, transformando-os em multifuncionais, a fim de racionalizar o trabalho e diminuir seus domínios sobre a produção (JINKINGS, 2007). Valoriza-se a experiência e o saber-fazer em detrimento do pensamento científico, logo, o conhecimento formal, sistematizado e historicamente construído fica restrito a um determinado grupo de trabalhadores (dirigentes) a partir da divisão social do trabalho. Essa dualidade da educação não foi superada com o modo toyotista de produção, mas resignificada e incorporada pelos documentos oficiais. Por isso, ao investigar o currículo da disciplina de Sociologia nas escolas, procuramos compreender que documentos curriculares e discursos se estavam legitimando nesse processo de construção e como, posteriormente em sala de aula, ele se realizava.

Partimos do pressuposto de que não há neutralidade no currículo; ele ocupa um lugar estratégico nas reformas educacionais implementadas pelos diferentes governos, por isso expressa determinada visão de mundo e interesses políticos. Com base em Sacristán (2000) e Saviani (2010), analisamos três dimensões do currículo: enquanto expressão formal e material de um projeto político, ou seja, o *currículo como projeto de política educacional*; enquanto *documento oficial*, que cumpre uma função social fazendo a mediação entre sociedade e escola, e, enquanto plano educativo que se realiza nas salas de aula, com o olhar voltado para o *currículo de Sociologia desenvolvido nas escolas*. Enquanto *política educacional*, o que vem orientando o currículo são as definições da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (UNESCO) do ‘aprender a conhecer’; ‘aprender a fazer’; ‘aprender a viver junto’ e o ‘aprender a ser’, novamente, há uma formação voltada para as habilidades e valores desvinculados dos conhecimentos científicos. Isso se expressa como um pensamento hegemônico em defesa do Estado neoliberal em boa parte dos *documentos oficiais* para educação.

É nesse quadro que cabe a intervenção do professor no processo de construção do *currículo de Sociologia*, na medida em que resta a ele a compreensão desse processo e a reorganização dos conteúdos, de

modo que possibilite aos estudantes a apropriação dos conhecimentos necessários para o questionamento dessa ordem social e as possibilidades da transformação social, numa tentativa de ruptura desse processo.

A Sociologia, com sua trajetória escolar descontinuada e intermitente, só se consolidou como disciplina em âmbito nacional com a Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008. Antes disso foi traduzida pela DCNEM, versão de 1998, como sendo um conhecimento de caráter interdisciplinar, sem *status* de disciplina obrigatória. Em Santa Catarina, como em outros Estados, a disciplina já era presença obrigatória nos currículos escolares. Por força de lei estadual de 1998, a Sociologia torna-se disciplina presente no 1º e 2º anos do ensino médio com duas aulas semanais. A partir de 2008, com a sanção da lei nacional, passou a fazer parte também do currículo do 3º ano do ensino médio com uma aula semanal por recomendação da Secretaria de Educação do Estado. Logo, dos documentos aqui analisados, apenas a Proposta Curricular de Santa Catarina e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, versão atualizada de 2013, tratam da Sociologia enquanto disciplina curricular obrigatória, enquanto as OCNEM, de 2006, defendem sua obrigatoriedade nos currículos escolares.

Já o proposto pelos PCN+ (2004, p. 98) para a a disciplina de Sociologia é que o individuo tenha condições de “desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa”, preparando para “sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam [...] acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo”. Ou seja, são finalidades estabelecidas para a disciplina que levam à adaptação e integração à ordem capitalista vigente e aos processos de flexibilização do mundo do trabalho, intencionalidades muito bem articuladas com o ideário de manutenção e perpetuação do sistema do capital. Com um viés um pouco mais crítico, as OCNEM (2006) apontam as finalidades da Sociologia para o ensino médio voltadas para a *desnaturalização* das explicações dos fenômenos sociais e o *estranhamento* desses fenômenos, que necessitam dos estudos e pesquisas científicas para serem conhecidos.

Os professores como analisamos no capítulo anterior, têm uma compreensão muito próxima das OCNEM no que diz respeito às finalidades da disciplina de Sociologia, de trabalhar sob o prisma da desnaturalização e do estranhamento dos fatos e relações que constituem a vida em sociedade. Ao mesmo tempo, consideram que os conteúdos de ensino da disciplina podem ser conhecimentos científicos que

contribuam para a compreensão e intervenção na realidade social, diferenciando-se das explicações de senso comum. Essa constatação, baseada nas entrevistas realizadas, quando confrontada com os planejamentos de ensino desses professores, revela coerência entre objetivos e conteúdos de ensino, mostrando que quanto mais esses professores tem clareza sobre as finalidades da Sociologia como disciplina escolar e das suas potencialidades educativas em um currículo em disputa, mais consistente se torna a organização do planejamento curricular, apresentando uma maior coerência entre os blocos/unidades trabalhados.

Por outro lado, a pesquisa revelou que há uma certa convergência entre os planejamentos apresentados pelos professores entrevistados. Alguns fatores parecem contribuir para isso. Um deles é o fato dos professores estudarem e se apropriarem dos documentos curriculares oficiais, com maior proximidade à Proposta Curricular de Santa Catarina. Outro fator que poderia explicar essa convergência é o perfil profissional desses professores: todos licenciados em ciências sociais – pela mesma universidade (UFSC) – e com vínculo contratual como efetivos na rede pública estadual.

Um dos aspectos apontados em documentos curriculares oficiais – OCNEM e Proposta Curricular de Santa Catarina– no que se refere à construção do planejamento curricular da disciplina de Sociologia é a liberdade e autonomia que o professor tem para decidir sobre os conteúdos, justamente por não ser ter ainda um *corpus* consensualmente definido e consagrado, diferente do que acontece em outras disciplinas. Todavia, o que pode ser visto como aspecto positivo, carrega consigo o seu contrário, na medida em que, pela demanda de trabalho acumulada não é raro o professor que não consegue tempo, na sua hora atividade, de dar conta de realizar seu planejamento.

A pesquisa mostrou que todos os professores entrevistados apresentaram planejamentos para as turmas nas quais estavam ministrando aula; contudo, assinalaram que a concretização desse planejamento em sala de aula se realiza parcialmente devido às precárias condições do trabalho docente e à situação de carências materiais nas escolas públicas, que estão muito aquém das ideais para uma educação de qualidade. Ou seja, por mais que o professor tenha autonomia e a formação profissional adequada para pensar um planejamento de ensino que responda às necessidades sociais e interesses de seus estudantes, acaba esbarrando nas condições concretas para realizá-lo. Os depoimentos dos professores, analisados no capítulo 3, referem-se a: salas de multiuso com equipamentos quebrados; laboratórios e quadras

sem reformas, com seu uso interdito; internet precária; bibliotecas fechadas; máquina de fotocópia estragada, impedido a reprodução de material; professor adquirindo por conta própria recurso didático para utilizar em sala de aula; turmas superlotadas; baixos salários e sobrecarga de trabalho, com alguns professores completando sua carga horária em outras escolas, como ACTs; horas-atividade insuficientes para cobrir o tempo gasto com planejamento de ensino, preparação de aulas e correção de trabalhos.

Além desses aspectos relativos a condições pedagógicas, materiais e de trabalho, os professores enfrentam dificuldades advindas da desqualificação e precariedade do ensino nas escolas da rede pública. Foi comentada em algumas das entrevistas a necessidade de serem retomados conceitos e teorias que já deveriam ser conhecidos, em face da falta de acúmulo dos estudantes com relação a conteúdos da disciplina. Essas lacunas de conhecimento por parte dos estudantes na apropriação dos elementos culturais (conhecimentos de toda ordem que foram produzidos e sistematizados pela humanidade), resulta que cheguem à sala de aula sem o conhecimento esperado das séries anteriores.

As entrevistas realizadas desvelaram dimensões da realidade dos processos educativos nas escolas públicas, marcadas por problemas estruturais que obstaculizam a realização de sua função social de socialização do conhecimento acumulado historicamente. Nesses espaços, verifica-se muitas vezes um distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo real, praticado nas salas de aula, que expressa “tanto as marcas das políticas quanto as condições e os problemas sociais e econômicos que atingem a vida de seus usuários” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1205). Nossa pesquisa revelou que, por todos os motivos elencados, o currículo prescrito de Sociologia – nos documentos curriculares e nos planejamentos de ensino dos professores – não se concretiza integralmente na sala de aula e passa por adaptações e revisões constantes.

A disciplina de Sociologia pelas suas possibilidades educativas, que podemos entender como contribuição teórica para a transformação social a partir da práxis – no aspecto universal – e na particularidade, como formação crítica e emancipadora para conscientização política do jovem, possibilitando a compreensão das relações nas quais está inserido (FERNANDES, 1980), pode se tornar um espaço de resistência dentro da escola, ao mesmo tempo em que é um espaço de disputa nos/pelos documentos curriculares oficiais. Como vimos, a maioria dos documentos curriculares oficiais legitimam as políticas educacionais

internacionais (de viés neoliberal). Entretanto, esses documentos podem ser criticados e resignificados pelos professores no momento da construção do planejamento curricular, e isso se expressa nos seus objetivos de ensino, na forma com que eles selecionam os conteúdos e na concepção pedagógica adotada. De acordo com Sampaio e Marin (2004, p. 1216) é pelo currículo que temos condições de compreender como “se pensa e se avalia a sociedade, quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, quais crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças”.

Nesse sentido, identificamos nos planejamentos de ensino dos professores entrevistados a presença dos eixos essenciais apontados pelos documentos curriculares oficiais, mas tendo como mediação a escolha de uma perspectiva crítica de educação. Isso se verifica pela incorporação feita pelos planejamentos curriculares de conteúdos de ensino fundamentais para uma abordagem científica da sociedade capitalista, como: a categoria trabalho; a categoria cultura; a temática da desigualdade social e suas formas de opressão, e as teorias sobre o Estado moderno e democracia na atualidade.

Entendemos que a educação institucionalizada, representada na nossa sociedade pela escola, é um espaço conflituoso e contraditório. É no quadro das contradições de uma sociedade de classe, que compreendemos as possibilidades de atuação do professor de Sociologia empenhado na crítica social. Para esse professor, o desafio é construir um currículo escolar que traga na sua prática a elucidação das mazelas causadas pelo modo de produção capitalista, e ao mesmo tempo, contribua para a emancipação dos estudantes, de modo que tenham condições de atuar organicamente na transformação dessa sociedade. Como assinala Mészáros (2008, p. 76), a tarefa educacional da atualidade “é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”. Por isso, reafirmamos a importância da Sociologia enquanto conhecimento científico presente no currículo escolar do ensino médio, tendo clareza, contudo, que por si só um documento/currículo não produz mudança social, mas sim os indivíduos criticamente formados por uma educação emancipadora.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. O Que é a Mundialização do Capital. **Trabalho e Mundialização do capital** - A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização. Editora Praxis, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Boitempo, 2000, 261p.

_____. **Adeus ao Trabalho**: ensaios sobre a metamorfose e a centralidade no mundo do trabalho. 15º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Competência e Qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. Trabalho aprovado pelo Comitê Científico da **22ª Reunião Anual da ANPED** – GT Trabalho e Educação. Caxambu-MG, 1999.

Disponível em:

<http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/qualificacao%20e%20competencias%20-%20anped.pdf> . Consultado em Nov/2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, MEC: SEMTEC, vol. 4, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio**. Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 38/2006**.

_____. Lei nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394 de 1996. Brasília, MEC: SEMTEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, MEC: SEMTEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, MEC: SEMTEC, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2013**.

CARIDÁ, Ana Carolina. Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia Política) – PPGSP/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CORROCHANO, Maria Carla [et al.]. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

DUARTE, Newton. **Pela Superação do Esfacelamento do Currículo Realizado pelas Pedagogias Relativistas**. 2008. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cianorte/arquivos/File/PEDAGOGAS/CURRICULO/PELASUPERACODOESFACELAMENTODOCURRICULO-REALIZADOPELASPEDAGOGIASRELATIVISTASNewtonDuarte.pdf> . Consultado em Nov/2013.

EVANGELISTA, 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. **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. 2º ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1980.

FERNANDES, Maria Clara Aguiar de Castro. A Sociologia Na Educação Básica: Educação Para o Trabalho ou o Trabalho como Princípio Educativo no Currículo de Sociologia. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – PPGE/Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Sobre a Noção de Conhecimento Escolar de Sociologia. 2011. **Dissertação** (Mestrado em Ciências

Sociais) – PPGCSO/Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n.119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

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

JINKINGS, Nise. Novas e Velhas Determinações da Dominação Capitalista no Trabalho. In: **Traços do Trabalho Coletivo**, org. Aued, Bernadete. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 75-107, 2005.

_____. Ensino de Sociologia: Particularidades e Desafios Contemporâneos. **Mediações – Revista de Ciências Sociais** da Universidade Estadual de Londrina, vol. 12, n. 1, jan.-jun. Medigraf. Londrina, 2007.

_____. A Sociologia em Escolas de Santa Catarina. **Inter-Legere – Revista Eletrônica** do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, n. 9, jun/jul.2011.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. SP: Cortez, 2002.

_____. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional De Educação 2011-2020: superando a década perdida?. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LATORRE, Diego. O Fenecer da Educação Capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (ACTs) no ensino público de Florianópolis. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – PPGE/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os Anos Lula: contribuição para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Gramond, 2010.

LEONTIEV, Alexis. O Homem e a Cultura. In: **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Alexandre. Teorias e Métodos em Pesquisas sobre o Ensino de Sociologia. **Dissertação**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LIMA, Silva, P.; RODRIGUEZ, Margarita, V. Políticas Educacionais e Equidade: revendo conceitos. **Contrapontos**, Itajaí, vol. 9, n. 1, p. 53-69, jan.-abr. 2008.

LOPES, Alice C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, setembro. Campinas, 2002, p. 386-400

MANACORDA, Mario. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARX, Karl; Engels, Friederich. **A ideologia Alemã**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

MARX, Karl. **O Capital: crítica a economia política**. Livro 2, 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **O Capital: crítica a economia política.** Livro 1, 29^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MENDONÇA, Sueli. Reforma Curricular Paulista e Caderno de Sociologia: naturalização das políticas educacionais. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, Educação e **Emancipação Humana**, abril/2011, UFSC. Disponível em http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05i_t001.pdf

_____. A Crise De Sentidos E Significados Na Escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, set.-dez. 2011, p. 341-357.

MÉSZÁROS, István. **Marx: A teoria da alienação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A Educação para Além do Capital.** 2^o ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Atualidade Histórica da Ofensiva Socialista:** uma alternativa radical ao sistema parlamentar. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEUCCI, Simone. **Os Primeiros Manuais Didáticos de Sociologia no Brasil.** Artigo referente a dissertação intitulada “A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos” defendida em março de 2000 na Unicamp. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/184/180>, consultado em set/2010.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrência e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan./abr. 2012

MORAES, Amaury. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Revista Tempo Social**, v.15, n. 1, São Paulo, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001. Consultado em Nov/2013.

MORAES, Amaury; TAKAGI, Cassiana. **O que as Propostas Curriculares Oficiais de Sociologia do Estado de São Paulo dizem**

aos professores? Londrina: UEL, 2008. Disponível em:
<http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/GT4%20Artigo%20Cassiana%20Tiemi%20Propostas%20Curriculares.pdf>. Consultado em Nov/2013.

MORAES, Maria Célia M. de. **Reformas de Ensino, Modernização Administrada:** a expectativa de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 10 ed, São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, José Marcelino. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, número especial, set. 2002, p. 109-136.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? 4 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry, et al. **Pesquisa Social Métodos e Técnicas.** 3º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUGIU, Antonio. **Nostalgia do Mestre Artesão.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

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

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio:** Disciplinas curriculares. Florianópolis, 1998.

_____. (1998): Santa Catarina, Conselho Estadual de Educação. Lei Complementar Estadual nº 173/98.

SANTOS, Mário Bispo. Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. **Percursos** (Florianópolis. Online), v. 13, p. 01-59, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4^o ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007 (a).

_____. O Pensamento Pedagógico Brasileiro: da aspiração à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul/dez, 2007 (b).

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6^o ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Garcia. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005

SILVA, Ileizi. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Anais do SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Belo Horizonte, maio/junho 2005.

SILVA JR, João dos Reis. Mudanças Estruturais no Capitalismo e a Política Educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, número especial, p. 1-440 set. 2002.

SILVA, Kátia Karine. Políticas Educacionais para a Inserção da Sociologia no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (1999-2010). **Dissertação** (Mestrado em Educação) – PPGE/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Escola Cidadã no Contexto da Globalização: uma introdução. In: **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Org: Luiz Heron da Silva, Petrópolis: Vozes, p. 07-11, 1998.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPOSITO, Marília e GALVÃO, Izabel. A Experiência e as Percepções de Jovens na Vida Escolar na Encruzilhada das Aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004, p. 345-380.

THIESEN, Juarez da Silva & STAUB, José Raul & MAURÍCIO, Wanderléa Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. **Revista Educação Teoria e Prática**, Vol. 21, n. 37, Período jul/set-2011. Disponível em: www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/.../4079

TOMAZI, Nelson. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). Entrevista por Ana Laudelina Ferreira Gomes. **Revista Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sergio. O Trabalho na Forma Social do Capital e o Trabalho como Princípio Educativo: uma articulação possível? **Revista Educação e Sociedade**, Vol. 26, n. 90, Período abril 2005, p. 239-265.

VEIGA, Ilma P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14a ed., Campinas: Papyrus, 2002.

VIEIRA, Cleber Santos. História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964). ANPUH – **XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Londrina, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO ENVIADO POR E-MAIL PARA O
BANCO DE DADOS DO LEFIS

Professores:

Essa é uma pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado no Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação da UFSC, **sobre o currículo da disciplina de Sociologia nas escolas da rede estadual de educação de Florianópolis.**

Agradeço a colaboração.

1) Dados de identificação do perfil do/a professor(a):

Idade: _____ Sexo: F () ou M ()

Local de nascimento e Estado: _____

Estado Civil ou outras formas familiares: () Casado () Solteiro ()

Viúvo () Separado/divorciado ()

União estável

() Outro:.....

2) Dados sobre formação do/a professor(a):

2.1 Escolaridade: Superior Completo () Superior Incompleto ()

Licenciatura () Qual:

Bacharelado () Qual:

2.2 Instituição: Pública () Privada ()

Presencial () A distância ()

Em _____ qual
instituição?.....

.....

2.3 Possui Especialização? Sim () Não ()

2.4 Pós-Graduação: SIM () NÃO ()

Mestrado () Doutorado () Pós – Doutorado ()

3) Dados sobre o trabalho

3.1 Há quanto tempo você trabalha/trabalhou como professor?

3.2 Jornada de trabalho atualmente: 10h () 20h () 30h ()
40h () 60h ()

3.3 Em qual/quais escola você dá aula? (Por favor, indique o município).

.....
.....
.....
.....

3.4 Número de alunos (em média) por turma?.....

3.5 Série(s) em que atua?.....

3.6 Disciplinas em que atua?.....

3.7 Quantos professores de Sociologia trabalham na escola? São efetivos ou ACTs?

.....
.....
.....

4) Dados sobre a infra-estrutura das escolas:

4.1 Como você avalia as condições do trabalho docente na(s) escola(s) onde você trabalha ou trabalhou recentemente?

- () Ótimas
- () Boas
- () Medianas
- () Ruins
- () Péssimas

Porque?.....
.....
.....
.....

4.2 A escola disponibiliza recurso didáticos para serem utilizados nas suas aulas? Quais e com que freqüência você os utiliza?

.....
.....
.....
.....

4.3 Como avalia a infra-estrutura da escola (tamanho da sala de aula, número de alunos, ventilação, lousa, giz, água, luz, etc.)?

- Ótima
- Boa
- Mediana
- Ruim
- Péssima

5) Dados sobre o planejamento curricular:

5.1 Como é feito o planejamento curricular da disciplina de Sociologia?

- Individualmente pelo professor
- Coletivamente com outros professores e coordenação
- Coletivamente com os estudantes
- Não é feito
- Outro:.....

5.2 Dentre os documentos oficiais (DCN, OCN, PCN, PCN+, Proposta Curricular de Santa Catarina), algum deles é utilizado para pensar o currículo de Sociologia na escola? Se sim, quais? Como se dá essa construção?

.....
.....
.....
.....

5.3 Você faz uso do livro didático de Sociologia nas suas aulas? Sim

- Não

5.4 Você acha que o livro didático auxilia a pensar/construir o currículo da disciplina de Sociologia? Qual a relevância que ele tem nesse processo?

.....
.....
.....
.....

5.5 Os documentos oficiais, o livro didático e o PPP da escola são suficientes para auxiliar no processo de construção do currículo de Sociologia na escola? Se não, do que você sente falta?

.....
.....
.....
.....

5.6 Como você pensa o currículo de Sociologia para os três anos do ensino médio? Por exemplo, o planejamento é feito por tema/conteúdo/conceito para cada uma das séries? Poderia explicar como é feita essa divisão para cada uma das séries?

.....
.....
.....
.....

5.7 Você está participando do Ciclo de Formação para Atualização da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina? Se sim, qual é sua avaliação do processo até agora?

.....
.....
.....
.....

Agradecemos imensamente o tempo disponibilizado para responder esse questionário, será fundamental para a construção da dissertação! Caso tenha alguma sugestão/crítica, por favor, fique a vontade para colocá-las no espaço abaixo.

APÊNDICE II - ROTEIRO BASE PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Bloco 1) Apresentação

Dados pessoais – idade, lugar de nascimento, estado civil, onde vive, se tem filhos...

Bloco 2) Formação

Graduação? ONDE?

Pós-graduação, capacitação? ONDE?

Bloco 3) Dados profissionais

Há quanto tempo é professor; carga horária na escola?

Você ensina outra disciplina, além da sociologia?

Efetivo ou temporário (ACT)?

Exerce outra atividade profissional ou gostaria de exercer outra profissão?

Bloco 4) Da escola

Qual a concepção pedagógica que fundamenta o ensino na escola?

Como se dá a relação entre a escola e a comunidade; é harmônica, há conflitos?

Como caracteriza o perfil sócio-econômico e cultural da maioria dos alunos da escola (eles trabalham?); moram próximo a escola?

Bloco 5) Condição de trabalho e profissionais

Como você avalia sua condição de trabalho (condições materiais e pedagógicas da escola)?

De que tempo você dispõe para elaborar suas aulas; como você distribui sua jornada (aulas, estudos, planejamento, correções etc.)?

Bloco 6) Ensino de Sociologia

Quantos professores de Sociologia trabalham na escola (efetivos ou ACTs)?

O que você pensa sobre a finalidade educativa da disciplina de sociologia?

Na escola existe a prática de trabalhos interdisciplinares; de que forma são realizados?

Você tem conhecimentos dos documentos curriculares oficiais; qual deles você considera o mais necessário para fundamentar seu trabalho?

O que seria mais relevante para a construção do currículo de Sociologia, documentos curriculares, o PPP da escola, o livro didático? São suficientes para auxiliar no processo de construção do currículo?

Como se dá essa construção do currículo (o planejamento é um trabalho individual ou os professores de Sociologia se reúnem e discutem sobre isso)? A partir de que critérios você seleciona os conteúdos?

Quais seriam os conteúdos fundamentais a serem tratados em Sociologia?

Cada turma tem um currículo próprio; como organiza os conteúdos de ensino a serem trabalhados em um ano letivo?

Você faz uso do livro didático na sua aula? Quais?

Você acha que o livro didático auxilia a pensar/construir o currículo da disciplina de Sociologia? Em que medida os livros didáticos de sociologia influenciam seu plano de ensino?

Você participou da escolha do livro didático na sua escola; como foi o processo?

Que recursos e materiais didáticos você emprega com mais frequência nas suas aulas de sociologia?

Você participou do Ciclo de Formação para Atualização da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina; qual sua avaliação do processo até agora?

Qual sua avaliação quanto a organização e papel social do ensino médio hoje na rede pública de ensino?

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANEJAMENTO PROFESSOR B



Estado de Santa Catarina
Secretaria de Estado da Educação
18ª Gerência da Educação – CNPJ 82.951.328/0001-
58 EEM Antonio Paschoal Apóstolo



PLANO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO – Ano 2014¹

1. JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO – 1º e 2º Anos

“As políticas educacionais atuais são, na sua grande maioria, orientadas pelas necessidades mais imediatas da sociedade deixando muitas vezes, em segundo plano, o entendimento das relações sociais em sua totalidade. A Sociologia², enquanto disciplina, procura estabelecer um conjunto de noções básicas historicamente constituídas sobre trabalho - como grande tema central - e em consequência, sociedade, cultura, desigualdades sociais, capaz de propiciar ao aluno uma visão não estática nem utópica da vida social, mas, buscando despertar atitudes para uma tomada de posição objetiva diante dos fenômenos sociais.

Sendo assim, a disciplina se apresenta com o objetivo de discutir categorias que se apresentam como fundamentais para a formação da cidadania ou de um sujeito conhecedor de seus direitos e deveres na sociedade, capaz de emitir opinião ou juízo crítico relacionadas a uma condição histórica - a sociedade contemporânea - em que está inscrito. Ao mesmo tempo, levar o aluno perceber que esta condição, por ser social e histórica, não é eterna, mas construída por homens e mulheres reais, em condições históricas determinadas e determinantes”³

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA

OBJETIVO GERAL:	Fornecer aos estudantes elementos básicos para o conhecimento da sociedade em que vivem, compreendendo-a em sua dimensão histórica e transitória.
	Propiciar condições mínimas para que os estudantes tomem uma consciência crítica, com base em estudo das categorias que representam a constituição da sociedade contemporânea, permitindo uma análise da realidade social no campo cultural, político, ideológico, ético e econômico.
	Incentivar a leitura de livros, jornais e revistas, bem como o interesse por alguns programas de televisão como jornais diários e apresentações especiais que tratam de questões ligadas às condições econômicas, políticas e culturais do Brasil, fazendo com que o aluno interprete e discuta essas questões não só na sua realidade imediata, mas para que possa percebê-las nas relações históricas, além das aparências.

Os conteúdos trabalhados e a metodologia de ensino visam a:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>a) Introduzir o estudo de categorias que auxiliem o aluno na compreensão da sociedade em que vive e na interpretação histórica desta sociedade, tomando como base o estudo do trabalho, entendido como ato fundador da sociedade humana. Demonstrar que as diferentes formas de trabalho caracterizam diferentes organizações sociais, enfocando, especialmente, a relação de produção na sociedade moderna.</p> <p>b) Propiciar conhecimentos necessários para instrumentalizar o educando na sua situação social, tomando-a crítica e produtiva no processo de transformação do mundo e na consequente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária.</p> <p>c) Demonstrar formas diferentes de interpretação da vida social ou de conceitos teóricos no campo da Sociologia que buscarem interpretar as desigualdades sociais e os problemas por ela causados, fazer com que o estudante identifique a influência</p>
------------------------------	--

¹ Uma síntese baseada na “Proposta de Conteúdo Programático de Sociologia” elaborada pela Oficina de Didática de Sociologia do Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio (LEFIS/SEDUFSC), e no “Caderno Pedagógico de Sociologia – 2012” elaborado pela SH/NSC.

² A Lei 5.284/95 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, entendendo, assim, a importância de ensino da Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como contribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/ explicar fenômenos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. (PCNEM, p. 315)

³ Citação na íntegra do texto contido na apresentação da Proposta de Conteúdo Programático de Sociologia – LEFIS.



Estado de Santa Catarina
Secretaria de Estado da Educação
18ª Gerência de Educação – CNPJ 82.961.328/0001-
58 EEM Antonio Paschoal Apóstolo



dessas idéias nas propostas da organização social – adaptação ou a luta de classe. Entender o conflito como produto das relações de produção, apresentando os movimentos sociais como construção histórica.

- d) Indicar a vivência de práticas democráticas concretas para que o aluno possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva da sua realidade histórica.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Buscando adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, os conteúdos trabalhados tem como ponto de partida o cotidiano do educando, da sua convivência e do seu entendimento da realidade. O papel do professor aparecerá como mediador desse conhecimento, demonstrando que a vida social - o real - é mais que a cotidianidade. Partimos do concreto da vida do educando para a abstração conceitual, realizando exercício de análise-síntese, para enfim chegarmos no concreto novamente, percebendo-o agora como síntese de múltiplas determinações.

Os procedimentos, para atingir a proposta geral de trabalho englobam aulas expositivas dialogadas, estudo de textos, seminários, apresentação e discussão de filmes, trabalhos de pesquisa (individual ou em coletivo – contribuindo para o desenvolvimento do trabalho grupal e colaborativo), entrevistas, palestras, observação-participante, uso de caderno de campo, saídas de campo etc.

4. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES:

4.1 PRIMEIROS ANOS:

4.1.1 UNIDADE I - O Conhecimento Sociológico

O primeiro bimestre do primeiro ano é um momento de adaptação para o aluno, por isso é extremamente importante que a apresentação da Sociologia seja feita de modo a estimular seu interesse durante todo o ensino médio. Por ser uma disciplina ainda desconhecida do aluno em sua vida educacional, é necessário contextualizar historicamente seu surgimento e marcar sua importância na desnaturalização das relações sociais vividas pelos alunos e seu estabelecimento como ciência capaz de fornecer conceitos indispensáveis para compreender o processo de socialização.

Habilidades e Competências	Conceitos-chave
<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Identificar instrumentos de coleta de dados próprios da metodologia científica: questionários, caderno de campo, observação participante, história-oral etc - Compreender que há diferentes concepções e explicações, nos clássicos, de como se dá a reprodução da sociedade. 	Imaginação Sociológica; Modernidade; ciência; ciência social; Sociologia; objetividade; subjetividade; senso comum; fato social e ação social; relação social; sociabilidade; interação social; sociedade; socialização; agentes de socialização; instituições sociais; Fato social; Ação social; Classe Sociais

4.1.2 UNIDADE II – Cultura, Identidade e Diversidade

Nesta unidade, o estudante será estimulado a refletir, embasado pelas referências teóricas das ciências sociais, sobre a construção da identidade e sua inserção nos diversos grupos e instituições sociais. Também será instigado a reconhecer os marcadores contemporâneos da diferença e sua relação na produção e reprodução das desigualdades sociais no Brasil e no mundo. Também será estimulado a refletir sobre a diversidade cultural. No mundo de hoje, as fronteiras que separam os homens e as nações estão cada vez mais tênues e flexíveis. O choque entre diferentes culturas torna-se constante, gerando algumas das principais tensões e conflitos que caracterizam nossos dias. Neste contexto, é fundamental para o discente, em seus primeiros contatos com as ciências sociais, compreender as parti culturalidades do conceito antropológico de cultura, evitando as diversas definições deste conceito em voga no senso comum. Este é



um passo importante para a compreensão do homem como ser histórico e cultural, permitindo ao estudante desnaturalizar os estereótipos que procuram simplificar as diferenças, bem como as persistentes e anacrônicas explicações de fatores sociais baseadas em diferenças raciais ou biológicas. Não há como negar que vivemos em uma realidade social ainda marcada pela intolerância. Neste sentido, questionar o etnocentrismo e reconhecer a relevância do relativismo cultural, em poucas palavras, é condição fundamental para o sucesso de políticas públicas que preçam o respeito às diferenças.

Habilidades e Competências	Conceitos-chave
<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos e instituições sociais. - Identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade e perceber sua interrelação na produção e reprodução das desigualdades. - Compreender o processo de construção da identidade e da cultura nacionais e suas implicações nas relações étnico raciais e nas identidades regionais no Brasil. - 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. 	Cultura: Identidade cultural; Relativismo cultural; Diversidade cultural; Etnocentrismo, Genocídio e Aculturação; Capital Cultural; Altitude, Intolerância e convivência; Identidade; Manifestações culturais; Instituições Sociais.

4.1.3 UNIDADE III - Trabalho, sociedade e capitalismo

Nesta unidade, o estudante será apresentado ao tema "trabalho, sociedade e capitalismo", iniciando a compreensão de uma das principais vertentes do estudo sociológico. O ensino médio é um período propício para a inclusão desta temática no currículo escolar. Para muitos alunos, esta é uma etapa de transição entre a escola e o mercado de trabalho. Para outros, especialmente nos cursos noturnos, estudo e trabalho são duas atitudes que dividem suas atenções. Neste sentido, seja no desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o papel do aluno nas relações produtivas da sociedade, ou, por uma perspectiva mais pragmática, pela preparação do discente para ingressar no mercado de trabalho, a compreensão da abordagem sociológica torna-se relevante para a formação de cidadãos conscientes. Assim, espera-se que o aluno consiga desnaturalizar as singularidades da concepção de trabalho na sociedade capitalista, interpretando a realidade partindo de diferentes referências teóricas que a sociologia produziu sobre este tema.

Habilidades e Competências	Conceitos-chave
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as formas de organização social das relações de trabalho em diferentes tempos históricos e culturais. - Compreender a divisão social do trabalho e a coexistência de diferentes relações sociais de produção, com ênfase na divisão de classes no modo de produção capitalista. - Perceber a complexidade das transformações no mundo do trabalho e refletir sobre as consequências dessas transformações no padrão de acumulação capitalista. 	Concepção de trabalho nas diversas épocas; Trabalho na sociedade capitalista; A revolução industrial; Sistema de produção capitalista; Mais-valia;

4.2 SEGUNDOS ANOS:

4.2.1 UNIDADE I – Introdução à Cidadania, ao Direitos Humanos e aos Movimentos Sociais

Nesta unidade, o estudante deve perceber o contexto histórico e cultural e a importância dos movimentos sociais na construção da cidadania e dos direitos que a formam, o que essa construção ainda está em andamento.

Habilidades e Competências	Conceitos-chave
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de cidadania (real e formal) e a construção histórica dos direitos civis, políticos, sociais e culturais como um processo em constante expansão. 	Cidadania (real e formal);



Estado de Santa Catarina
Secretaria de Estado da Educação
18ª Gerência da Educação – CNPJ 82.951.328/0001-
58 EEM Antonio Paschoal Apóstolo



<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância dos direitos humanos e garantias constitucionais para uma sociedade democrática. - Compreender o papel histórico dos movimentos sociais na construção da cidadania, bem como o surgimento dos novos movimentos sociais. - Identificar movimentos sociais atuais - mulheres, movimento negro, Reforma Agrária, movimento estudantil, LGBT, bem como suas demandas, sua organicidade, seu histórico e seu papel na construção dos direitos na sociedade brasileira. 	Movimentos Sociais; Novos Movimentos Sociais; Direitos Humanos; Direitos políticos, civis e sociais;
---	--

4.2.2 UNIDADE II - Poder, Política e Estado

Nesta unidade, ao estudar o tema "Poder, Política e Estado", o estudante será apresentado aos conceitos sociológicos e políticos referentes ao poder e à dominação. Os conhecimentos da Sociologia necessários para o exercício pleno da cidadania também passam pela necessidade de conhecimentos sobre o funcionamento da política. Nesse caso, os temas relacionados às habilidades e competências requeridas no bimestre contribuirão para que o aluno compreenda a organização do Estado e saiba situar-se politicamente encontrando respostas para perguntas como, por exemplo: O que é Estado? Qual é o papel do Poder Legislativo? Qual é o papel de um governador? Como é eleito um deputado? Por que existe a divisão de poderes? Sempre foi assim? Essas questões são tão importantes quanto às relacionadas aos direitos da cidadania porque esta não pode ser exercida plenamente, num estado democrático, sem o devido conhecimento de seus mecanismos institucionais. Desse modo, espera-se que o aluno consiga superar o senso comum a respeito do funcionamento da política e, além disso, prepare-se para o aprofundamento de questões referentes à participação política que serão abordadas no próximo bimestre.

Habilidades e Competências	Conceitos-chave
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as diferentes formas de exercício do poder e da dominação identificando os tipos ideais de dominação legítima. - Identificar as diversas maneiras de organização do poder no Estado, bem como as relações entre as esferas pública e privada no Estado Moderno. - Compreender o processo histórico e sociopolítico de formação do Estado Moderno. - Compreender o princípio da divisão dos poderes e a organização dos sistemas partidário e eleitoral do Estado brasileiro. 	Poder, Estado Moderno, Liberalismo, Política, Estado e Governo, Tipos e Formas de Governo, Instituições políticas, Partidos Políticos, Sociedade Civil, Liberalismo, Anarquismo e Socialismo, Autoritarismo;

4.2.3 UNIDADE III - Democracia e Participação Política

Nesta unidade, o estudante deve refletir sobre o processo de construção da cidadania e de produção de direitos na vida social. Estima-se que o aluno perceba distintas maneiras de exercício do poder, tomando o homem como sujeito e objeto do poder. Ademais, há o intuito que o tema do sentido da democracia seja discutido apreciando a inserção das massas na vida política em seus diversos níveis de participação.

Habilidades e Competências	Conceitos-chave
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel da participação política para o exercício da cidadania. - Compreender o papel da sociedade civil na construção de uma sociedade democrática. - Compreender as diversas formas de exercício do poder, bem como as relações entre as esferas pública e privada na sociedade brasileira. 	Origens e evolução, Democracia participativa, representativa e deliberativa, Cidadania, Democracia Institucionalizada, Conselhos, Orçamento Participativo, Fóruns, Projeto de Iniciativa Popular

UNIDADE IV – Cultura, Consumo e Comunicação de Massa

Nesta unidade, o estudante deve, através do reconhecimento do uso da cultura como instrumento de poder, reconhecer a presença das diversas ideologias na indústria cultural e de que forma as novas tecnologias de comunicação de massa atuam na construção de novas formas de sociabilidade.



Estado de Santa Catarina
Secretaria de Estado de Educação
18ª Gerência de Educação – CNPJ 82.951.328/0001-
58 EEM Antonio Paschoal Apóstolo



Habilidades e Competências	Conceitos-chave
<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a noção de cultura como instrumento de poder e como construção social. - Construir uma visão crítica da indústria cultural, reconhecendo as diversas ideologias que a atravessam, bem como sua transformação em cultura de massa. - Compreender o papel das novas tecnologias de informação e comunicação nas transformações da contemporaneidade, assim como a sua importância na construção de novas formas de sociabilidade e sua utilização como instrumento de controle social. 	Cultura e Sociedade de Massa; Indústria Cultural

5. RECURSOS

- Quadro para giz, giz, vídeo/DVD, jornais, revistas, músicas, fotos, ilustrações, charges.

6. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:

1. **AVALIAÇÃO:** De acordo com os objetivos traçados, importa despertar no aluno o interesse para que se veja inserido na sociedade em que vive, bem como levá-lo a interessar-se a participar como cidadão consciente nos encaminhamentos possíveis de forma coletiva. Neste sentido, estaremos privilegiando estudos de textos; relações com a constituição histórica da sociedade moderna; com as aulas, esperar-se o levantamento de questões – através do conhecimento adquirido, elaboração de perguntas, fazer falar e tornar concreto o abstrato – muito mais que as provas ou avaliações tradicionais que não estão descartadas. Assim:
 - As avaliações serão realizadas mediante exercícios, elaboração do texto, trabalhos em grupo, seminários e a participação em aula como interesse, contribuições, solidariedade com o grupo.
 - Nas atividades de avaliação, individuais ou não, os alunos poderão utilizar textos, livros ou anotações realizadas durante as aulas, para a construção de respostas às perguntas elaboradas pelo professor ou na elaboração de suas próprias perguntas.
 - As avaliações das atividades em grupo serão afetivadas mediante a observação da participação dos alunos no grupo; no conteúdo da pesquisa; nas apresentações dos assuntos pesquisados.
 - Durante a apresentação de trabalhos para o grande grupo, cada membro do grupo que participou na elaboração anterior do trabalho (pequeno grupo), será avaliado também individualmente, mediante observações realizadas pelo professor do entendimento e da elaboração do conhecimento demonstrado pelo aluno neste espaço. A avaliação individual será pautada na elaboração e explicação de idéias, nas perguntas elaboradas aos membros de outros grupos e na relação teórico/crítica, demonstrando a passagem do senso comum para o conhecimento elaborado adquirido durante a pesquisa realizada.
 - O fichamento de livros relacionado a assuntos trabalhados em sala de aula quando apresentado livremente pelo aluno durante o ano letivo, serão considerados pelo professor, na avaliação final do bimestre/trimestre.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (utilizadas para a preparação do plano e para o desenvolvimento das atividades pelo professor)

ARANHA, Maria Lucia de Arruda – MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando – Introdução à Filosofia*. São Paulo, Moderna, 1994.

..... *Temas de Filosofia*. São Paulo, Moderna, 1992.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho*. 3ª ed. Campinas, Cortez/UNICAMP, 1995.

BOTTOMORE, T. B. *Introdução à Sociologia*. Biblioteca de Ciências Sociais. Tr. Dutra, W. e Bulgín, P. 9ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.

..... *As Elites e a Sociedade*. Biblioteca de Ciências Sociais. Tr. Veith, O. G. C. A. Rio de Janeiro, 1995.

..... *.....*



Estado de Santa Catarina
Secretaria de Estado da Educação
18ª Gerência da Educação – CNPJ 82.951.328/0001-
58 EEM Antonio Paschoal Apóstolo



- CHARI, Marlina. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- COSTA, Maria Cristina C. *Sociologia, Introdução à Ciência da Sociedade*. São Paulo, Moderna, 1987.
- DIAS, Reinaldo. *Introdução à Sociologia*. São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2005.
- DURKHEIM, Emile. *As Regras do Método Sociológico*. 14 ed. Tr. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo, 1990.
_____. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo, Icone, 1994.
- FERNANDES, Florestan. *Sociedade de Classes e Sub-Desenvolvimento*. Biblioteca de Ciências Sociais. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- _____. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Biblioteca de Ciências Sociais. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- _____. *Em Busca do Socialismo*. Últimos Escritos & outros textos. São Paulo, Xamã, 1995.
- FORACCHI, Marilice M. – MARTINS, José de Souza. *Sociologia e Sociedade*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- FREUND, Julien. *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro, Forense/Universitária, 1967.
- FRIDMAN, Luis Carlos (org.). *Socialismo – Emile Durkheim e Max Weber*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1993.
- HOUSHAWM, Eric J. *A Luta das Revoluções (1789-1918)*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 9ª ed. 1994.
_____. *Pessoas Extraordinárias – Rousseau, Robespierre e Jarry*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- HUBERMAN, Leo, *História da Riqueza do Homem*. 21. ed. / Rio de Janeiro, Guanabara, 1995.
- IANNI, Otávio. *Dialética e Capitalismo*. 2. ed., Petrópolis, Vozes, 1985.
- _____. *A Ideia de Brasil Moderno*. São Paulo, Brasiliense, 1992.
- _____. *Classes e Classes Sociais no Brasil*. 2 ed. Coleção Retratos do Brasil, vol. 18, Rio de Janeiro, CML/União Brasileira, 1972.
- LARAIVA, Roque de Barros. *Cultura, Um Conceito Antropológico*. 8. ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- MARK, Karl e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 10. ed. São Paulo, Hucitec, 1996.
- MEKSENAS, Paulo, *Sociologia*. 2.ed., São Paulo, Cortez, 1994.
- _____. *Aprendendo Sociologia e paixão de conhecer a vida*. 5. ed., São Paulo, Loyola, 1996.
- OLIVEIRA, Néstor Santos de. *Introdução à Sociologia*. Ensino Médio, 25 ed. São Paulo, Ática, 2005.
- ORTIZ, Renato. *A Moderna Tradução Brasileira – Cultura Brasileira e Indústria Cultural*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
_____. *Mundialização e Cultura*. São Paulo, 1994.
- QUINTANEIRO, Janis; BARBOSA, Maria Lúcia de O.; OLIVEIRA, Márcia Gardência de. *Um Toque de Clássicos – Durkheim, Marx e Weber*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1995.
- SCHERER, WARREN. Ise. *Movimentos Sociais. Um Ensaio de Interpretação Sociológica*. Florianópolis, Editora da UFSC, 1984.
- Secretaria de Estado da Educação – Paraná. *Sociologia – Ensino Médio*. Livro Didático Público. Curitiba, 2006.
- SOUZA, Janice T. P. *Reinvenções da Utopia – a militância política de jovens nos anos 90*. São Paulo, Hacker, 1999.
- TOMAZI, Nelson Dacio (org.) *Introdução à Sociologia*. São Paulo, Atual Editora, 1993.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. 8ª ed. São Paulo, Pioneers, 1984.
- _____. *Ciência e Política – duas vocações*. 4 ed. São Paulo, Cultrix, s.d.
- WEFFORT, Francisco C. (org.) *Os Clássicos da Política*. 2 volumes, São Paulo, Ática, 1981.



Estado de Santa Catarina
Secretaria de Estado da Educação
18ª Gerência da Educação – CNPJ 82.951.328/0001-
58 EEM Antonio Paschoal Apóstolo



WOOD, Ellen Moikins e FOSTER, John Bellamy. *Em Defesa da História: Marxismo e pós-modernismo*. Tr. Ruy Jungmann, Rio de Janeiro, Zahar, 1999

[nota: incompleto... completar]

Assinatura do Professor

Coordenação Pedagógica

Direção

ANEXO 2 – PLANEJAMENTO PROFESSORA M

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA GRANDE
FLORIANÓPOLIS
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
EEB PROFESSOR ANIBAL KUNES PIRES
RUA IRMÃS BOM AVITÁ, 240 – CAPOEIRAS
88090-150 – FLORIANÓPOLIS – SC
PHONE: 5344.2278 / 5344.4169 FAX: 5344.2278
E-mail: Anibal@se.gov.br

INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO ANUAL / 2014

DISCIPLINA: Sociologia SFHME: 1º ANO: 2014

EMENTA: Estudo dos conceitos de sociedade e Sociologia; Iniciação ao estudo dos conceitos de trabalho e cultura; Estudo de cultura e Ideologia.

MÊS	CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Nº de aulas	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES
FEVEREIRO	<p>O que é Sociologia?</p> <p>O nascimento da Sociologia</p>	<p>Verificar os acontecimentos que originaram a Sociologia</p>	5	<p>Leitura dos Textos.</p> <p>Atividade Individual.</p>	<p>Documentário</p> <p>O processo de Inquisição de Galileu Galilei</p>
	<p>O comércio e as cidades.</p> <p>O Século das Luzes e as Grandes revoluções</p>	<p>Conhecer a história do nascer entre da Sociologia como</p>	8	<p>Leitura e Reflexão dos textos do livro didático.</p> <p>Atividade</p>	<p>O filme: O nome da Rosa</p> <p>O filme: O tigrinho ca vida.</p>

MARÇO	<p>modernas. A vez da indústria. Hábitos alimentares e de higiene nos séculos XV a XIX.</p>	<p>ciência. Conhecer os hábitos alimentares e de higiene nos séculos XV a XIX.</p>	<p>Individual Prova</p>
ABRIL	<p>O apito da fábrica Tempo & dinheiro.</p>	<p>Compreender os fundamentos teóricos de Durkheim e Weber</p>	<p>8 aulas</p> <p>Leitura e reflexão dos textos do livro didático. 1ª parte do filme: "Tempos Modernos" de Chaplin Atividade Individual</p>

MAIO	<p>O conceito de trabalho nas diferentes sociedades. Trabalhadores, uniões.</p>	<p>Perceber o mundo do trabalho e suas transformações. Conhecer os fundamentos teóricos de Marx</p>	<p>8 Leitura e reflexão dos textos do livro didático. Ver o filme "Tempos modernos." Atividades individuais.</p>	

JUNHO	<p>A metrópole acelera. Trabalho. As forças produtivas. Relações de produção.</p>	<p>Perceber o mundo do trabalho e suas transformações.</p>	<p>8 Leitura e reflexão dos textos da livro didático. Atividade individual.</p>	

JULHO	Identificar as várias fontes de energia que a humanidade usou desde a Idade Média até nossos dias.	Tipos de fontes de energia.	6	Leitura e reflexão dos textos do livro didático. Prova
-------	--	-----------------------------	---	---

AGOSTO	Liberdade ou segurança? As muitas faces do poder.	Conhecer os princípios técnicos de Tocqueville e de Foucault.	8	Lectura e reflexão dos textos do livro didático. Atividade Individual.
--------	--	---	---	---

STEMIARCO	<p>Cultura: conceitos e definições. O papel da educação na transmissão da cultura. Identidade cultural Componente da cultura. Contracultura.</p>	<p>Identificar o conceito de cultura.</p>	9	<p>Leitura e reflexão dos textos do livro didático. Atividade Individual</p>	<p>O filme: O tempo da vida</p>
	<p>Sinopses de civilização Sinopses de consumo, Caminhos abertos pela Sociologia.</p>	<p>Conhecer os fundamentos teórico de Norbert Elias. Conhecer os</p>	9	<p>Leitura e reflexão dos textos do livro didático.</p>	<p>O filme: O tempo da vida</p>

OUTUBRO		fundamentos teóricos de Walter Benjamin.	8 Leitura e reflexão dos textos do livro citado. Atividade individual	
	Modos de produção: a história da transformação da sociedade	Reconhecer os vários modos de produção da história da humanidade		

NOVEMBRO				
DEZEMBRO	Continuação do bimestre anterior	Continuação do objetivo do mês anterior.	2	Filme: O menino do pijama listrado Leitura e reflexão dos textos do livro didático. Prova

--	--	--	--	--

BIBLIOGRAFIA: OLIVEIRA, Pêrsio Santos de – Introdução à sociologia. São Paulo - Editora Ática, 2004.
BOMENY, Helena – Tempos modernos, tempos de sociologia. São Paulo: Editora do Brasil, 2

ASSINATURA DO PROFESSOR

VISITA DA BÓTEA PEDAGÓGICA:

DATA:

EEB. PROF. ANÍBAL NUNES PIRES

INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA

ANO: 2014

SÉRIE: 2º ano

CURSO:

Ensino Médio

ITENS	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL
Conteúdos trabalhados.	Sonhos de civilização Sonhos de consumo. Caminhos abertos pela Sociologia	As relações entre indivíduo e sociedade para Marx e para Durkheim .	As relações entre indivíduo e sociedade para Weber. Ética protestante e o espírito do capitalismo.
Objetivos	Conhecer os fundamentos teóricos de Norbert Elias. Conhecer os fundamentos teóricos de Walter Benjamin.	Conhecer os fundamentos teóricos de Marx e de Durkheim e sua relação com o cotidiano.	Conhecer os fundamentos teóricos de Weber e sua relação com o cotidiano. Verificar as características que Weber associa aos povos de confissão protestante em relação ao capitalismo
Metodologia aplicada por conteúdo	Contextualização dos texto do livro para o nosso cotidiano.	Contextualização dos texto do livro para o nosso cotidiano.	Contextualização dos texto do livro para o nosso cotidiano.
Recursos utilizados	Livro didático File; O menino do pijma listrado.	Livro didático Filme Chileno: Machuca	Livro didático
Instrumentos de avaliação	Interesse Atividade individual	Interesse Atividade individual	Interesse Atividade individual Prova

ITENS	MAIO	JUNHO	JULHO
Conteúdos trabalhados.	Sociabilidade e socialização. Contatos sociais. Isolamento Social. A importância da comunicação.	Interação social. Processos sociais. Cooperação. Conflito. Terrorismo.	Acomodação. Assimilação.
Objetivos	Perceber que a partir da convivência é que os seres humanos se articulam e estabelecem formas de comunicação.	Perceber que a partir da convivência é que os seres humanos se articulam e estabelecem formas de cooperação ou de conflito.	
Metodologia aplicada por conteúdo	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.
Recursos utilizados	Apostila	Apostila Filme africano: Um grito de liberdade	Apostila Filme irlandês: Em nome do pai
Instrumentos de avaliação	Interesse Participação	Interesse Exercício individual	Interesse Exercício individual Prova

ITENS	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO
Conteúdos trabalhados. Quantidade de aulas previstas	Estratificação social.	A sociedade capitalista e as classes sociais. Tipos de energia utilizadas desde o fim da Idade Média	Capitalismo ou socialismo?
Objetivos	Identificar como alguns povos dividem socialmente seus indivíduos.	Identificar como se formam as classes sociais no sistema capitalista. Identificar as fontes de energia que os povos utilizaram desde a Idade Média até nossos tempos.	Conhecer as características de cada sistema de produção.
Metodologia aplicada por conteúdo	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.
Recursos utilizados	Apostila	Apostila Filme espanhol: Segunda -feira ao sol.	Apostila Filme Ítalo -Russo: O círculo do poder.
Instrumentos de avaliação	Interesse Atividade individual	Interesse Atividade individual	Interesse Atividade individual Prova

ITENS	NOVEMBRO	DEZEMBRO	
Conteúdos trabalhados. Quantidade de aulas previstas	As desigualdades sociais no Brasil.	Continuação de texto anterior.	
Objetivos	Identificar de que forma se originou a desigualdade no Brasil.	Identificar de que forma se originou a desigualdade no Brasil.	
Metodologia aplicada por conteúdo	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.	
Recursos utilizados	Apostila Filme: Central do Brasil		
Instrumentos de avaliação	Interesse Exercício individual	Interesse Exercício individual Prova	

Bibliografia: OLIVEIRA, Pécio Santos de – Introdução à Sociologia. São Paulo - Editora Ática, 2004.

BOMENY, Helena – Tempos modernos, tempos de sociologia. São Paulo - Editora do Brasil, 2 010.

EEB. PROF. ANÍBAL NUNES PIRES

INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO

DiSCIPLI NA: SOCIOLOGIA

ANO: 2014

SÉRIE: 3º ano

CURSO:

Ensino Médio

ITENS	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL
Conteúdos trabalhados.	A Sociologia vem ao Brasil. Brasil, mostra a tua cara.	Quem faz e como se faz o Brasil.	Desigualdades de várias ordens.
Objetivos	Conhecer o olhar que o exterior tem do Brasil. Verificar as diferenças sociais e econômica regionais do Brasil.	Conhecer como foi o desenvolvimento do trabalho no Brasil.	Reconhecer o significado de desigualdade social e suas conseqüências.
Metodologia aplicada por conteúdo	Contextualização dos texto do livro para o nosso cotidiano.	Contextualização dos texto do livro para o nosso cotidiano.	Contextualização dos texto do livro para o nosso cotidiano.
Recursos utilizados	Livro didático	Livro didático Filme brasileiro: linha de passe. Filme espanhol: Segunda-feira ao sol.	Livro didático Filme brasileiro: O xadrez das cores
Instrumentos de avaliação	Interesse Atividade individual	Interesse Atividade individual	Interesse Atividade individual Prova

ITENS	MAIO	JUNHO	JULHO
Conteúdos trabalhados.	O Brasil é um país católico?	Violência, crime e justiça no Brasil.	Qual é a sua tribo?
Objetivos	Identificar as religiões ao redor do mundo e as mais seguidas no Brasil.	Perceber o contexto da violência e das desigualdades sociais.	Identificar o significado de tribo e de neotribo.
Metodologia aplicada por conteúdo	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.
Recursos utilizados	Livro didático Filme brasileiro: Santo forte	Livro didático Filme brasileiro: O rap do Pequeno príncipe contra as almas sebosas	Livro didático Filme americano: Hype
Instrumentos de avaliação	Interesse Participação	Interesse Atividade individual	Interesse Atividade individual Prova

ITENS	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO
Conteúdos trabalhados. Quantidade de aulas previstas	Participação política, direitos e democracia.	O que consomem os brasileiros?	Interpretando o Brasil.
Objetivos	Identificar a organização política do Brasil no século XX	Identificar a superficialidade que ocorre no consumo de alguns bens. Perceber o consumismo, desigualdade social, fome, pobreza.	Identificar que nossos hábitos e costumes diz muito sobre quem somos.
Metodologia aplicada por conteúdo	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.
Recursos utilizados	Livro didático Documentário: O que você tem a ver com a corrupção?	Livro didático Documentário: Ilha das flores WWW.portacurtas.com.br	Livro didático Filme : caixa- dois
Instrumentos de avaliação	Interesse Atividade individual	Interesse Atividade individual	Interesse Atividade individual Prova

ITENS	NOVEMBRO	DEZEMBRO	
Conteúdos trabalhados. Quantidade de aulas previstas	Capitalismo, socialismo e comunismo.	Continuação de texto anterior.	
Objetivos	Identificar as características de cada modo de produção.		
Metodologia aplicada por conteúdo	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.	Contextualização do texto para o nosso cotidiano.	.
Recursos utilizados	Livro didático Filme russo: Dr Jivago	Livro didático	
Instrumentos de avaliação	Interesse Atividade individual	Interesse Atividade individual Prova	

Bibliografia: OLIVEIRA, Pésio Santos de – Introdução à Sociologia. São Paulo -Editora Ática,2004.

BOMENY, Helena – Tempos modernos, tempos de sociologia.São Paulo- Editora do Brasil, 2 010.

ANEXO 3 – PLANEJAMENTO PROFESSORA L**ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
E.E.B. JOÃO GONÇALVES PINHEIRO****DISCIPLINA: Sociologia****SÉRIES: 1º, 2º e 3º anos do ensino médio****ANO: 2015**

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

*“O mundo não é, o mundo está sendo”
Paulo Freire*

PLANO DE ENSINO**1. Ementa:**

O conteúdo sociológico que será aplicado aos alunos (as) do Ensino Médio estarão pautados na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio (1999), assim como nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Esses documentos educacionais permitem entender que “o estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo, mais geral, introduzir o educando nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (PCN, 1999, p.317).

1.1 Objetivo geral:

Apresentar aos alunos os grandes temas e conteúdos (teorias) das Ciências Sociais, tendo como principal objetivo apresentar a história e o desenvolvimento da Sociologia enquanto uma ciência do século XIX, a chamada “ciência da crise”. Apresentar e discutir todo o processo histórico das transformações do modo de produção capitalista, em suas relações

Sociais, de Trabalho, Econômicas, Culturais e Políticas na sociedade contemporânea. Situar o educando como um sujeito produtor de conhecimento e da pesquisa, assim como um agente social ativo de sua própria história. Também, um dos objetivos da disciplina é introduzir aos alunos (as), a noção teórica sobre o associativismo civil e os seus impactos sobre as instituições políticas. Também, a reflexão teórico-sociológica sobre a cidadania no Brasil, como os brasileiros podem exercer a sua cidadania de forma plena, e não apenas nos discursos institucionais da política.

2. Justificativa:

As aulas de Sociologia têm por objetivo, numa linguagem acessível e prática, trazer à luz o conhecimento Sociológico aos alunos (as) do Ensino Médio, por meio de um contato didático-pedagógico baseado numa postura de interatividade. Isto no sentido de despertar nos jovens alunos (as) um interesse cada vez maior por essa disciplina, tão essencial para a essência de todos nós, na busca do aprimoramento das relações, que constituem a vida humana.

2.1 Principais Conceitos a serem trabalhados na disciplina:

Ideologia;
cultura;
trabalho e modos de produção;
relações sociais de poder;
política e poder.

3. Conteúdo Programático

1º Ano do Ensino médio

Objetivo geral: Introduzir a noção teórica de sociologia aos alunos (as), entendendo-a como a uma disciplina de cunho científico, bem como contextualizar sobre seu surgimento enquanto uma teoria social produzida pelas crises estruturais dos séculos XVIII e XIX. Apresentar os “pais”

fundadores da sociologia e iniciar as discussões sobre os conceitos de sociedade, cultura e trabalho.

I BIMESTRE: Introdução ao surgimento histórico da Sociologia como ciência e iniciação ao conceito de sociedade.

- Contexto histórico do surgimento da Sociologia enquanto disciplina científica;
- O objeto de estudo das Ciências Sociais: problemas sociais x problemas sociológicos;
- As relações entre o indivíduo e a sociedade segundo os autores clássicos da Sociologia (Durkheim, Weber e Marx);
- Introdução à discussão sobre Fatos Sociais (Durkheim), Ação Social (Weber) e as contradições da sociedade (Marx).

II BIMESTRE: Introdução ao conceito de Cultura e Antropologia

1. Como a Sociologia e a Antropologia entendem a cultura;
2. Etnocentrismo, diversidade cultural e relativismo cultural;
3. A questão do negro no Brasil e no mundo;
4. A questão da mulher no Brasil e no mundo: introdução a discussões feministas

III BIMESTRE: Iniciação aos estudos sobre Trabalho

- O trabalho nas diferentes sociedades;
- Durkheim e a divisão do trabalho social;
- Solidariedade mecânica e solidariedade orgânica;
- Weber e a teoria da estratificação social;
- Desigualdades sociais.

IV BIMESTRE: Continuação aos estudos sobre Trabalho: contribuições marxistas

- 4.1 Trabalho na sociedade capitalista: a fábrica e o mundo urbanizado;
- 4.2 Marx e a divisão social do trabalho; Classes Sociais;

- 4.3 Ideologia e Alienação;
- 4.4 Trabalho, Capital e relações de conflito e poder;
- 4.5 Flexibilização no mundo do trabalho: o trabalho na contemporaneidade.

2º Ano do Ensino médio

Objetivo Geral: O objetivo geral da disciplina nesta etapa no ensino médio é aprofundar o conhecimento sociológico, assim como o entendimento dos clássicos da sociologia e os seus grandes temas e problemas na atualidade.

I BIMESTRE – A sociologia de Durkheim e Weber: aprofundamento

- 5. Positivismo, Fatos Sociais e Consciência Coletiva (Durkheim);
- 6. A divisão do trabalho social e as formas de solidariedade social: solidariedade mecânica e orgânica (Durkheim);
- 7. Ação social, estratificação social, tipos de dominação e carisma (Weber).

II BIMESTRE – A Sociologia de Karl Marx: aprofundamento

- 8. Materialismo histórico e dialético;
- 9. A divisão social do trabalho no capitalismo; Classes sociais;
- 10. Ideologia, Alienação e Luta de Classes;
- 11. Infra-estrutura e superestrutura (Marx e Gramsci);

III BIMESTRE – Estado e Poder

- 12. A noção teórica de Estado
- 13. Estado Democrático X Estado Autoritário
- 14. O Estado Brasileiro pós/64
- 15. O poder e as relações de poder (Michel Foucault e Max Weber)

IV BIMESTRE- MOVIMENTOS SOCIAIS – FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE (ASSOCIATIVISMO)

16. Formas de organização da Sociedade. (ASSOCIATIVISMO)
17. **Movimentos sociais:** movimento de mulheres, negros, operários, índios, Eclesiais de Base, urbanos, trabalhadores rurais, transgêneros, movimento sindical e o movimento estudantil.

3º Ano do Ensino Médio

Objetivo geral: O objetivo geral nesta última etapa do ensino médio é discutir os grandes temas da disciplina sociológica. Para tal, procura-se revisar as teorias sociológicas clássicas e realizar um aprofundamento sistemático das teorias sociais contemporâneas. Além disso, busca-se a preparação do aluno (a) para os temas atuais da sociologia, bem como o preparo do educando (a) para a universidade por meio dos exercícios de simulados e debates de teores complexos da teoria social em sala de aula.

I BIMESTRE – MOVIMENTOS SOCIAIS E ASSOCIATIVISMO

18. Formas de organização da Sociedade (ASSOCIATIVISMO)
19. **Movimentos sociais:** movimento de mulheres, negros, operários, índios, Eclesiais de Base, urbanos, trabalhadores rurais, transgêneros, movimento sindical e o movimento estudantil.

20. II BIMESTRE – O QUE A SOCIOLOGIA ENTENDE POR CULTURA?

21. O que a Sociologia entende por Cultura?
22. O conceito de Cultura e Antropologia.
23. Cultura não é inferior, nem superior.
24. Relativismo cultural.
25. Cultura de mídias.

III BIMESTRE - Família, gênero e teorias feministas.

26. A família uma instituição em mudança.
27. Gênero, patriarcado e capitalismo;

28. Teorias feministas; o papel da mulher e do homem na sociedade atual;
29. Os direitos da mulher a partir da Constituição de 1988.

IV BIMESTRE – CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E A POLÍTICA

- Cidadania e direitos Humanos
 - A noção teórica de política, participação política e Ideologia.
 - A noção de “esquerda” e “direita” na política
-
- **RECURSOS DIDÁTICOS:**
 - Livro didático;
 - recursos audiovisuais: filmes, curtas, músicas;
 - pesquisa: livros, revistas, manuais, jornais, Web;
 - sala informatizada.

Bons Filmes que podem ser passados na disciplina de Sociologia junto com os conteúdos programáticos como recurso pedagógico:

“A Massai Branca” (Antropologia e Sociologia).

“Crash no limite” (Sociologia e Antropologia)

“Edukators” (Sociologia e Política)

“Tempos Modernos” (Sociologia Rev. Industrial Fordismo e Taylorismo)

“O Grande Ditador” (Tema: autoritarismo/ Sociologia e Política)

“O Enigma de Kaspar Hauser” (Sociologia)

“A Revolução dos Bichos” (Sociologia e Política)

“Os Miseráveis” (Sociologia)

“O contador de histórias” (Filme brasileiro, sociologia)

“A História das coisas” (curta) (Sociologia e Política)

“A Ilha das Flores” (curta)

“A Antropóloga”

OBS: Demais filmes a combinar

Metodologia:

As aulas serão ministradas de forma expositiva, com recursos didático-pedagógicos diversos, pesquisas e eventuais organizações de teatros.

Avaliação:

Conforme a teoria psicológica Histórico-cultural de Vigotski, o ser humano é estudado na sua unidade e na sua totalidade, sendo assim, é considerado um ser multideterminado, dessa forma integrando, em uma mesma perspectiva o homem enquanto corpo e mente, um ser biológico e ser social, um membro da espécie humana e do processo histórico. (Oliveira, 1997, p. 23, apud PCSC, p. 19).

Conforme esta concepção serão realizadas avaliações (provas individuais), com consulta, sem consulta e seminários (com apresentação e entrega de trabalhos) em grupos.

Recuperação:

A recuperação será oportunizada por meio de provas individuais e sem consulta ao final de cada bimestre.

Projeto Interdisciplinar:

Os temas a serem organizados para trabalhar com os alunos (as): meio ambiente.

Projeto a ser apresentado na Feira de Ciências:

Temática: Drogas

O objetivo geral do projeto

É esclarecer os educandos sobre os tipos de drogas existentes, (os conceitos), assim como propiciar um entendimento sobre os efeitos químicos no organismo humano.

Objetivos específicos:

Esclarecer o que são drogas lícitas e ilícitas.

Contextualizar a história social das drogas nas diferentes sociedades.

Ações pedagógicas:

- Documentário sobre os anabolizantes em atletas (o efeito maléfico da droga).
- Aula expositiva sobre os diferentes tipos de drogas.

Apresentação na Feira de Ciências:

- Os alunos (as) deverão produzir cartazes e/ou maquetes esclarecendo os tipos de drogas existentes, assim como as consequências (para o indivíduo, a sociedade e a família) do seu uso.

Referências:

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina da Rede Pública Estadual em Santa Catarina. **Florianópolis, 1998.**

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação Básica. Brasília, MEC. Orientações Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias, Volume 3, 2006.

BESSA, Karla Adriana Martins (ORG). **Trajetórias do Gênero,** masculinidades... Cadernos PAGU. Núcleo de Estudos de Gênero. UNICAMP. Campinas, São Paulo. 1998.

DICIONÁRIO CIÊNCIAS SOCIAIS – FGV.

MURARO, Rose Marie. **Sexualidade da mulher brasileira. Corpo e Classe**

social no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

CORDI (ORG). **Para Filosofar.** São Paulo: Editora Scipione. 2000.

TOMAZI, Nelson. (Org.). **Iniciação à Sociologia.** 2ª ed. rev. São Paulo: Atual, 2000.

SANTOS, P. José Carlos. Filosofia: **Textos e exercícios para Reflexão.** Indaial SC: Grandei, 2000.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem.** 21ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

HOBSBAWM, Eric. **Trajatória do movimento operário. Trabalhadores** – publicação mensal do Fundo de Assistência à Cultura. Campinas (SP): Prefeitura Municipal de Campinas, 1989.

KOSHIBA, Luiz. **História: origens, estruturas e processos.** São Paulo: Atual, 2000. Cap. 38: A origem do trabalhador moderno; cap. 39: O nascimento das sociedades industriais; cap. 41: O socialismo e a crítica ao capitalismo.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia, 2ª. ed. revista e aumentada.** São Paulo: Cortez, 1994. Cap. 4: Humanização da natureza.

OBS: serão utilizadas outras fontes de pesquisa ao ministrar as aulas de sociologia.

ANEXO 4 – PLANEJAMENTO PROFESSORA P



ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JACÓ ANDERLE
 Rua Francisco Fausto Martins, s/nº
 Vargem Grande – Florianópolis – SC
 Telefone - 32825386

PLANEJAMENTO ANUAL 2014

DISCIPLINA - Sociologia	C.H.-(x)10 h/a, ()20 h/a, ()30 h/a, ()40 h/a
TURMAS – 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310	

1. Ementa da Disciplina:

A disciplina de Sociologia no Ensino Médio tem como parâmetro as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias”, abordando conceitos, teorias e temas que serão relacionados com a realidade em que os jovens estudantes estão inseridos. A partir de aulas expositivas e participativas pretende-se auxiliar no processo de desnaturalização dos processos sociais em que estes jovens estão inseridos, incentivando uma visão crítica e questionadora da sociedade, bem como propiciar as possibilidades de atuação social para o exercício da cidadania plena. A partir da análise dos fenômenos sociais, desnaturalizar suas concepções para ir além do senso comum e criar uma visão ampliada, contextualizada e crítica da realidade.

2. Objetivo Geral:

Contribuir com a formação política dos educandos, instrumentalizando-os com categorias analíticas, metodologias e conceitos sociológicos que lhes permitam problematizar de maneira criativa e crítica os dilemas,

lacunas e contradições da sociedade em que vivem, bem como o modo com que estas questões se expressam em seu cotidiano.

3. Objetivos Específicos e Relação de Conteúdos :

3.1. 1º Ano do Ensino Médio

3.1.1. 1º bimestre: O surgimento da Sociologia como ciência

- a) Os conceitos sociológicos.
 - Por que/ para que uma ciência da sociedade?
- b) O conceito de sociedade.
- c) A finalidade da sociologia como disciplina na escola.

Objetivos específicos:

- Abordar o conceito de sociologia e sua constituição histórica e social;
- Refletir sobre a sociologia enquanto ciência da sociedade;
- Analisar o surgimento e a formação da sociologia no contexto mundial e brasileiro;
- Identificar a finalidade da disciplina de sociologia no ensino médio.

3.1.2. 2º bimestre: Cultura, Trabalho e Sociedade

- a) O conceito de cultura.
 - Cultura do ponto de vista sociológico.
- b) O conceito de trabalho.

- O trabalho nas diferentes sociedades: tribal, escravista, feudal e capitalista.
- c) O trabalho na sociedade capitalista.
- Processo de trabalho.
- d) As transformações atuais do trabalho.

Objetivos específicos:

- Conceituar a cultura e o trabalho, tratando-as em sentido genérico em quanto atividades de transformação da natureza e construção do material histórico para responder as necessidades humanas no sistema capitalista;
- Identificar as principais características do trabalho no contexto atual, apontando as condições entre as potencialidades tecnológicas e o processo de precarização social que atinge a maioria dos trabalhadores no mundo globalizado.

3.1.3. 3º bimestre: As desigualdades sociais

- a) Conceito de desigualdade social.
- concepções liberais de desigualdade social.
- b) As formas históricas da desigualdade social.
- as castas como modalidade de formação social pré-capitalista.
 - os estamentos na sociedade feudal.
 - As classes sociais na sociedade moderna.
- c) As desigualdades sociais no Brasil.
- d) Os conceitos de ética e cidadania.

Objetivos específicos:

- Conceituar desigualdades sociais, numa reflexão crítica em relação à sociedade capitalista, expressas pelas teorias positivistas e marxista;
- Analisar a desigualdade social como fenômeno produzido socialmente e sua manifestação em diferentes épocas históricas, em distintos modos de produção e de organização social;
- Conhecer as relações e condições sociais que produziram historicamente a concentração de riqueza e a desigualdade social no mundo.
- Apresentação dos conceitos: ética e cidadania

3.1.4. 4º bimestre: Cultura e Ideologia

- a) Conceitos de cultura e ideologia.
- b) Cultura popular x cultura erudita.
- c) O que é indústria cultura?
- d) A contracultura
- e) Antropologia: etnia e etnocentrismo

Objetivos específicos:

- apontar os diferentes significados do conceito cultura;
- abordar a cultura enquanto elemento que mantém a unidade entre indivíduos em diferentes

sociedades, demonstrando que a cultura sofre modificações;

- apontar que a cultura expressa conflitos entre interesses de classes e grupos sociais opostos, no bojo das relações capitalistas de produção;

- explicar a relação entre cultura erudita, cultura popular e cultura dominante;

- identificar as características da indústria cultural e suas manifestações no cotidiano dos alunos.

3.2. 2º Ano do Ensino Médio

3.2.1. 1º bimestre: As teorias clássicas e a sua interpretação da sociedade capitalista

- a) Teoria positivista de Émile Durkheim:
 - Conceitos sociológicos positivistas
 - A sociedade orgânica e a divisão do trabalho social
- b) A teoria crítica da Karl Marx:
 - as contradições da sociedade capitalista: sociedade de classes, contradição capital x trabalho, alienação, propriedade privada dos meios de produção.
 - Materialismo histórico-dialético.
- c) A análise social de Max Weber:
 - a racionalização capitalista: o mundo desencantado.

- a Ação social como objeto da sociologia: o método compreensivo e tipos ideais.
- a ética protestante e o espírito do capitalismo.

Objetivos específicos:

- conhecer as diferentes interpretações dos autores clássicos da sociologia;
- identificar as contribuições dos três autores para o conhecimento da realidade social e do mundo moderno;
- verificar as teorias concebidas pelos clássicos como instrumento na localização histórica que respondem às preocupações de ordem teórica e prática, em face das questões sociais de suas épocas;
- analisar elementos da realidade social atual segundo as teorias dos três clássicos.

3.2.2. 2º bimestre: Estado, sociedade e ideologia

- a) O Estado no mundo capitalista.
 - Os limites da democracia liberal.
 - O Estado autoritário.
- b) O que é ideologia?
 - Para que serve a ideologia?
 - Propaganda ideológica.

Objetivos específicos:

- entender o Estado enquanto instituição política e administrativa, organizadora das relações sociais e de produção.
- entender o Estado segundo a concepção histórico-crítica, ou seja, enquanto instrumento de classe.
- Entender o papel da ideologia na sociedade capitalista, na formação do indivíduo e no controle de massas;
- Analisar como acontece a propaganda ideológica nos diferentes meios de comunicação.

3.2.3. 3º bimestre: Teorias sociológicas contemporâneas

- a) Pierre Bourdieu: o conceito de configuração e habitus.
- b) Pierre Clastres: a sociedade contra o Estado.
- c) Zygmunt Bauman: a modernidade líquida.

Objetivos específicos:

- apresentar teorias contemporâneas para análise da sociedade.
- abordar os conceitos de habitus e de configuração de Pierre Bourdieu; a relação de Estado e sociedade de acordo com Pierre Clastres; e conceito de modernidade líquida, de Zygmunt Bauman.

3.2.4. 4º bimestre: Estudo de problemas sociais no contexto atual

- a) assédio moral.
- b) violência
- c) prostituição infantil

- d) drogas
- e) intolerância étnica na sociedade globalizada
- f) os jovens e os direitos humanos
- g) falência da instituição família, por quê?

Objetivos específicos: contextualizar os conceitos sociológicos com as questões do mundo contemporâneo capitalista; investigar os fatos sociais que provocam as injustiças e os problemas da sociedade atual.

3.3. 3º Ano do Ensino Médio

3.3.1. 1º bimestre: Estado e sociedade

- a) A formação do Estado moderno
- b) O Estado segundo as teorias clássicas
- c) Estado e governo
 - Formas de governos
- d) Estado brasileiro
 - O golpe de 1964 e a ditadura civil-militar
 - Estado de exceção
 - O processo de redemocratização
- e) Constituição de 1988: direitos e legislação
 - Debate sobre memória histórica

Objetivos específicos: analisar o Estado como instituição política e administrativa organizadora das relações sociais e de produção, nas sociedades de classes.

3.3.2. 2º bimestre: Política e partidos políticos

- a) O que é poder?
- b) Conceito de política
- c) A concepção positivista de política
- d) Marxismo e política
- e) Os tipos de dominação em Weber
- f) Partidos e movimentos políticos no Brasil e na América Latina
- g) Ideologia dos partidos políticos liberais, social-democratas e socialistas

Objetivos específicos: estudar a política como atividade constitutiva da vida em sociedade, explicitando seu significado por meio dos movimentos que historicamente buscaram transformar a realidade social.

3.3.3. 3º bimestre: Os movimentos sociais

- a) Conceito de movimentos sociais
 - Processo de formação/ emergência.
 - Relação com as classes sociais e com o Estado
 - Movimentos reformistas e revolucionários
- b) Os movimentos sociais rurais e urbanos
- c) Movimentos sociais clássicos
- d) Os movimentos sociais contemporâneos
- e) Os movimentos sociais no Brasil e na América

Latina

Objetivos específicos: Analisar os movimentos sociais como expressão das lutas entre classes e grupos sociais na vida em sociedade, em diferentes tempos históricos.

3.3.4. 4º bimestre: As desigualdades sociais

- a) Conceito de desigualdade social
- b) As formas históricas da desigualdade social
 - As castas como uma das modalidades de formação social pré-capitalista
 - Os estamentos na sociedade feudal
 - As classes sociais na sociedade moderna
- c) Preconceito e desigualdade social diversas manifestações do preconceito – contra afro-descendentes, indígenas, mulheres, homossexuais etc.
 - As classificações raciais como fundamento ideológico das relações de dominação entre povos e classes sociais.
- d) As desigualdades sociais no Brasil e na América Latina.

04. Metodologia de Trabalho e Estratégias de Ensino:

(Se necessário, colocar observações ou discriminar por bimestre.)

As aulas serão ministradas utilizando os seguintes recursos:			
<input type="radio"/> Quadro branco X	<input type="radio"/> Laboratório	<input type="radio"/> Data Show X	<input type="radio"/> Aparelho de DVD/Som X
<input type="radio"/> Laboratório de Informática (Lab.Inf.) X	<input type="radio"/> Sala de Vídeo X	<input type="radio"/> Retroprojektor	

05. Instrumentos Avaliativos:

De acordo com o PPP da Escola, deverão ser realizados no mínimo 03 (três) registros de avaliações por bimestre, para aquelas disciplinas com carga horária semanal de 3h/a e, no mínimo 02 (dois) registros, para aquelas de 2 h/a ou 1h/a semanal.

**Farão parte da aprendizagem do aluno os seguintes instrumentos de avaliação:
(individual ou em grupo)**

1º BIMESTRE		
<input type="radio"/> Pesquisa na Internet X	<input type="radio"/> Prova X	<input type="radio"/> Lista de exercícios
<input type="radio"/> Recuperação Paralela X	<input type="radio"/> Relatórios	<input type="radio"/> Projetos da Escola
<input type="radio"/> Atividades em sala de aula X	<input type="radio"/> Uso do livro didático X	<input type="radio"/> Visto no caderno
<input type="radio"/> Nota de Frequência X	<input type="radio"/> Elaboração e apresentação de trabalho em vídeo/slides/cartazes X	
<input type="radio"/> Outros:		

2º BIMESTRE

<input type="radio"/> Pesquisa na Internet X	<input type="radio"/> Prova X	<input type="radio"/> Lista de exercícios
<input type="radio"/> Recuperação Paralela X	<input type="radio"/> Relatórios	<input type="radio"/> Projetos da Escola
<input type="radio"/> Atividades em sala de aula X	<input type="radio"/> Uso do livro didático X	<input type="radio"/> Visto no caderno
<input type="radio"/> Nota de Frequência X	<input type="radio"/> Elaboração e apresentação de trabalho em vídeo/slides/cartazes X	
<input type="radio"/> Outros:		

3º BIMESTRE

<input type="radio"/> Pesquisa na Internet X	<input type="radio"/> Prova X	<input type="radio"/> Lista de exercícios
<input type="radio"/> Recuperação Paralela X	<input type="radio"/> Relatórios	<input type="radio"/> Projetos da Escola
<input type="radio"/> Atividades em sala de aula X	<input type="radio"/> Uso do livro didático X	<input type="radio"/> Visto no caderno
<input type="radio"/> Nota de Frequência X	<input type="radio"/> Elaboração e apresentação de trabalho em vídeo/slides/cartazes X	
<input type="radio"/> Outros:		

4º BIMESTRE

<input type="radio"/> Pesquisa na Internet X	<input type="radio"/> Prova X	<input type="radio"/> Lista de exercícios
<input type="radio"/> Recuperação Paralela X	<input type="radio"/> Relatórios	<input type="radio"/> Projetos da Escola
<input type="radio"/> Atividades em sala de aula X	<input type="radio"/> Uso do livro didático X	<input type="radio"/> Visto no caderno

<input type="radio"/> Nota de Frequência X	<input type="radio"/> Elaboração e apresentação de trabalho em vídeo/slides/cartazes X
<input type="radio"/> Outros:	

06. Bibliografia:

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.

BOTTOMORE, T. et al. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOUDON, R.; POURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Ática, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**: Partes I e IV – Bases Legais. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico.** 14. ed. Tradução Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Nacional, 1990.

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

_____. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. In: _____. **A sociologia no Brasil:** contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Textos sobre educação.** Campinas: Navegando, 2011.

MEKSENAS, P. **Aprendendo Sociologia:** a paixão de conhecer a vida. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica.** 3. ed. Tradução de W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. p. 9-32.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. In: **Ciências humanas e suas tecnologias**/Secretaria de Educação Básica. Autores: Amaury César Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães & Nelson Dácio Tomazi. Brasília: MEC/SEB, 2006. V. 3. p. 101-133.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **A moderna tradição brasileira** – Cultura Brasileira e Indústria Cultural. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. **Parte IV: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 1998.

PEREIRA, C. A . **O que é contracultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria L. de Oliveira e OLIVEIRA, Márcia G. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RIDENTI, Marcelo. **Política pra quê?** São Paulo: Atual, 1992.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Proposta programática do ensino de

sociologia e sociologia da educação. In: Secretaria de Estado de Educação/SC. **Proposta curricular**: uma contribuição para a escola pública: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Florianópolis: SEE/SC, 1998. p. 48-73.

SOUSA, Fernando Ponte de (Org). **Sociologia: Conhecimento e ensino**. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2012.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Ciência e política** – duas vocações. 4. ed. São Paulo: Cultrix, s.d.

**Assinatura
do Professor**

**Coordenação
Pedagógica**

Direção