

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

THAÍS SARTORI SCHEFFER

**A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DE SOCIOLOGIA POR PROFESSORES
DO ENSINO MÉDIO**

**Juiz de Fora
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

THAÍS SARTORI SCHEFFER

**Monografia apresentada
disciplina de Sociologia, do
Curso de Ciências Sociais, do
departamento de Ciências
Sociais, sob orientação Beatriz
de Basto Teixeira**

**Juiz de Fora
2010**

RESUMO

Durante vários anos, ausente da grade escolar, além de passar por longos períodos de interrupção, ao longo de sua história, a Sociologia, hoje, no ambiente escolar é fato novo para alunos, professores e estudantes do curso de Ciências Sociais, já que em 2008 a ciência torna-se disciplina obrigatória no currículo escolar do nível médio. Essa instabilidade da disciplina nos currículos engendrou um hiato quanto às discussões, às produções teóricas e à formulação de uma proposta de ensino para a disciplina, de forma que sua obrigatoriedade tem, provocando indagações sobre como devem ser ministrados seus conteúdos. Diante dessa realidade, a presente pesquisa objetivou conhecer o processo de implementação do ensino de Sociologia, nas escolas estaduais do município de Juiz de Fora (MG), por meio dos conteúdos selecionados pelos professores para a composição do programa da disciplina. Na medida em que, compreendendo sua história, é possível entender as dificuldades ainda presentes no dia-a-dia dos professores, esta pesquisa apresenta inicialmente um panorama da história do ensino da Sociologia no Ensino Médio. Em seguida, analisa as orientações oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais e o Currículo Básico Comum (proposto para o Ensino Médio elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerias), que foram apresentados para a comunidade escolar como metas e diretrizes a serem seguidas pelas escolas. Por último, com objetivo de conhecer os conteúdos trabalhados pelos professores, sendo material empírico da nossa discussão, apresento uma análise dos dados da pesquisa a qual realizei no ano de 2010 com professores que lecionam Sociologia nas escolas do município citado. A partir desses dados, foi possível debater sobre a influência da história da disciplina e sua prática no dia-a-dia escolar, bem como relacioná-la com os documentos oficiais, a fim de melhor dimensionar o tipo de ensino que está sendo proporcionado aos alunos do Ensino Médio, nas escolas estaduais de Juiz de Fora.

INTRODUÇÃO

Transformando-se em disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio, a partir de 2008, o ensino da Sociologia passa por um importante momento no Brasil: significa abertura do mercado de trabalho, aumento da possibilidade de formação de novos cientistas sociais, além de promover a difusão dos conhecimentos da área nas escolas, permitindo que a sociedade conheça e valorize as diferentes ciências sociais.

O processo de idas e vindas nos currículos do Ensino Médio advém de um debate centenário. Não é a primeira vez que a disciplina é lecionada nas escolas brasileiras. Segundo Sarandy (2004, p. 114), esse processo instável explica-se não só pela vasta sua abrangência de linhas teóricas e de paradigmas, mas também pelo fato de ter sofrido influências ideológicas e variadas orientações políticas. Consequentemente, atrelada ao contexto histórico do país, ao grau de mobilização dos movimentos sociais e especialmente à visão dos elaboradores das reformas educacionais, a disciplina passa a apresentar uma compreensão contraditória: ora revolucionária, ora como expressão do pensamento conservador.

Esse conseqüente caráter fragmentário contribuiu para a ausência de produção do saber pedagógico sobre a ciência. As reflexões sobre como se devem ministrar os conceitos sociológicos bem como a criação de recursos para tal (livros didáticos e materiais de apoio) não alcançaram a continuidade desejada, impossibilitando reflexões que viabilizassem sua melhoria. Como em outras áreas do conhecimento, a consolidação da Sociologia nas grades curriculares do Ensino Médio ratifica a ampliação e o aprofundamento de uma tradição de ensino.

Segundo Silva (2002, p. 02), os sociólogos deveriam discutir o modo como sua produção acadêmica é difundida no universo escolar. A partir disso, a autora propõe que as condições de ensino de Sociologia sejam postas em discussão e passem a estar presentes nas pautas das discussões acadêmicas brasileiras. O ideal é que estabeleça uma via de mão dupla entre as universidades e as escolas de ensino médio: ainda que estas não produzam conhecimentos acadêmicos, elas podem contribuir para a ampliação das discussões promovidas por aquelas, uma vez que, a produção acadêmica auxilia no processo de consolidação da disciplina, ao ampliar tal discussão para além das unidades escolares. O resultado desse processo é a aproximação entre escola e universidade, ensino e pesquisa.

Diante dessa realidade, indaga-se: que Sociologia deve ser ensinada no Ensino Médio? O que se espera alcançar com seus conhecimentos? Moraes (2004, p.10) ressalva que a Sociologia não está no currículo para resolver os problemas da escola e dos estudantes. Antes,

seu objetivo é contribuir para a formação do pensamento crítico. Embora essa formação não se desenvolva a partir da aprendizagem de algum tipo especial de conteúdo ou disciplina, ela promove o contato do aluno com sua realidade, confronta as realidades distantes e culturalmente diferentes. É justamente nesse movimento de distanciamento e de aproximação do olhar que se desenvolve a compreensão crítica.

Seguindo essa linha de pensamento, os PCNEM (1999, p. 38) orientam que a Sociologia deve desenvolver nos alunos habilidades e competências de identificar, analisar e comparar os diferentes discursos, produzindo outros, a partir das observações e reflexões realizadas. Dessa forma, são construídos instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais. Compreendendo e valorizando as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, preserva-se o direito à diversidade como princípio estético, político e ético, que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Como chegar a esse resultado? Como fazer com que os alunos se beneficiem com os conhecimentos sociológicos? Silva (op. cit., pág. 04), ao propor metodologias de trabalho para a disciplina, aponta um interessante caminho ao associá-la a um projeto de nação, através do qual a Sociologia faça parte da formação crítica dos jovens brasileiros. Em outras palavras, o viés deve ser que tipo de sociedade e de indivíduos se quer formar. Para a autora, ao produzir um currículo de Sociologia, é necessário discutir a formação educacional: que tipo de educação se deseja, que tipo de escola e que tipo de nação. Embora se trate de questões nada fáceis de definir, é possível pensar em critérios para o ensino da disciplina: no momento, a principal pergunta a ser respondida deve ser o que, como e para quê ensinar.

Como professora de Sociologia na rede pública de ensino, participei de várias discussões sobre o planejamento curricular da escola em que atuo. Durante esse processo, foram observadas as formas de organização dos conteúdos por cada professor, com pouca referência aos documentos oficiais para estabelecer metas, objetivos e planejamentos. Sendo a Sociologia uma disciplina nova no currículo escolar, pergunto: os professores têm consistência com relação ao que ensinar e a como ensinar os conteúdos da disciplina? As orientações oficiais têm sido seguidas? Quais são as concepções e práticas de planejamento no Ensino Médio que estão sendo consolidadas?

Sabemos que os currículos são compostos por escolhas, e essas escolhas são marcadas pelas experiências e concepções de mundo de cada professor, e pelas determinações oficiais. Portanto, o docente precisa observar as propostas e diretrizes para a construção dos currículos, na medida em que estes se encontram acima da vontade dos professores e da própria escola.

Ou seja, os currículos são discutidos em outras esferas da sociedade, que são as de poder, totalmente distantes da realidade vivida pelos professores e que, as vezes, por estarem tão inseridos nas discussões colocadas nas escolas, não visualizam as disputas políticas e ideológicas sobre o tema.

O questionamento sobre a formação educacional que se quer construir está pautado nas discussões políticas de um país. Embora as lutas pelo poder político acabem por criar locais de influências associados ao controle da política e da economia, hoje também se faz necessária a sua presença na esfera cultural: sonhos, desejos, projetos, enfim, o imaginário dos indivíduos.

Apple, em seu artigo “Interromper a Direita” (2002, p.04), faz uma importante análise sobre a radical mudança do senso comum da sociedade, sobre a nova percepção da vida material e cultural, trazendo à tona propostas de interesses voltados para a produção econômica, competição e individualidade. Trata-se da produção de uma nova identidade, com características de empreendedorismo, base para o individualismo possessivo que se sustenta idealizando o passado e formando um futuro também idealizado. Essas identidades legitimam-se no fato de algumas pessoas dominarem os saberes e os valores. Para justificar tal dominação, são criadas formas baseando-se nos modelos de competência e ou mérito, os quais são instituídas em toda a esfera social, não se prendendo às condições sociais, mas a atitudes e hábitos individuais.

Esses questionamentos são encontrados com frequência na produção dos currículos escolares, consequência das competências e habilidades constantemente tratada nos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação. Para justificar esse novo olhar do ensino brasileiro, o Estado tem produzido reformas educacionais, com metas de ampliação de vagas, principalmente nos cursos noturnos. Além disso, o enfoque tem sido dado à melhoria de qualidade da educação que, nas últimas décadas, no Brasil, concentra-se na qualidade do ensino público, possibilitando o crescimento do número de estudantes.

Como o crescimento econômico está associado ao crescimento intelectual e tecnológico da sociedade, as reformas estão permanentemente atreladas às mudanças econômicas, políticas e sociais, que envolvem o processo de globalização e as transformações para o trabalho. Principalmente em países como o Brasil, que almeja um local de destaque no comércio e na política internacional.

As reformas educacionais brasileiras têm como meta a produção de uma nação direcionada para o mundo do trabalho, estabelecendo uma relação cada vez mais estreita entre

educação e trabalho. A história do currículo no Brasil demonstra que muitas dessas ideias já foram e continuam sendo discutidas, ganhando e perdendo espaço em determinadas épocas.

Valendo-se dos PCNEM, do sistema nacional de avaliação e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o governo brasileiro utiliza a escola para construir uma identidade nacional. Em outras palavras, é uma forma de garantir que todos os brasileiros que têm acesso ao sistema educacional tenham a mesma formação, recebam a mesma educação para o mundo do trabalho, referencia, hoje, para formação cidadã atendendo aos interesses de desenvolvimento nacional.

Nessa linha de pensamento, os documentos oficiais propostos pelo MEC recolocam a discussão sobre a formação educacional para o trabalho, para a cidadania fundamentando as discussões sobre a tradicional questão didática da forma de apresentação dos conteúdos ensinados e de como ensiná-los.

Dentro desse debate mais amplo sobre a formação do currículo, encontramos a disciplina Sociologia que, ao longo de sua história, esteve atrelada a essas concepções, estando presente no universo escolar apenas quando julgada interessante para as propostas de governo, e retirada quando julgada como ameaça. Ao estudar a história do ensino da ciência nas escolas brasileiras fica clara essa indagação, governos ditatórias, por exemplo, retiram a disciplina da grade curricular, enquanto governos com propostas democráticas, sobretudo para a área educacional, introduzem a disciplina.

A instabilidade de projetos políticos educacionais foi empecilho para a estabilidade da disciplina nas escolas brasileiras. Nesse sentido, a concepção de formação escolar vivenciada hoje tem como base a formação do cidadão crítico para o mundo do trabalho. É necessário formar jovens capazes de questionar e entender o mundo em que estão inseridos, para que possam produzir pensamentos e comportamentos desmistificados, capazes de contribuir para o desenvolvimento social, econômico e tecnológico do país. Nesse cenário, a Sociologia, cuja metodologia e conteúdos são responsáveis por desenvolver nos alunos a capacidade do estranhamento das questões cotidianas, é vista como um importante conhecimento para a formação cidadã, dando aos jovens subsídios importantes para a compreensão da realidade.

Novamente, instalam-se os questionamentos: como fazer? Como desenvolver a compreensão dessa realidade? Como trabalhar conceitos e metodologias tão complexas em um ambiente onde os alunos estão ainda desenvolvendo suas capacidade de reflexão?

Esses questionamentos motivaram a produção do presente projeto: verificar como os professores de Sociologia estão selecionando o que ministrar na sua disciplina. Que conteúdos estão ensinando e que critérios estão utilizando para selecionar esses conteúdos? Que

currículos estão sendo desenvolvidos nas escolas? Esses currículos estão atendendo a essas propostas para a educação no Brasil?

Para obter os dados necessários ao desenvolvimento desse projeto, foi realizada com os professores de Sociologia da rede pública estadual de ensino no Município de Juiz de Fora (MG), no período de fevereiro a maio de 2010, uma entrevista. O interesse era de entrevistar a totalidade de professores que estão trabalhando com a disciplina, o trabalho não foi feito através de amostras, de forma que as informações obtidas nas entrevistas constituem importante material para discutir as questões propostas pela investigação.

A apresentação dos dados da pesquisa está dividida em duas partes: na primeira, centra na apresentação dos aspectos relevantes sobre a produção curricular com o objetivo de entender como acontece a escolha dos conteúdos bem como seu embasamento. Os professores foram instigados a responderem sobre o trabalho de planejamento curricular, apresentando-se questões sobre a organização do planejamento e material de apoio. Na segunda parte, buscando entender o planejamento da disciplina Sociologia, os professores foram questionados sobre como são desenvolvidas suas práticas pedagógicas, sobre o uso de recursos didáticos e planos de curso.

Para o presente trabalho, foi utilizado o seguinte referencial teórico: Moraes (2004), Tomazi (2004), Silva (2001, 2003, 2004, 2005), Carvalho (2004), Santos (2002, 2010) e Sarandy (2004).

Durante anos, a disciplina foi invisível aos olhos da comunidade escolar. Discutir um currículo, entender as escolhas dos professores e compreender como a Sociologia está chegando às escolas só é possível se conhecermos, além da análise da sua história, como está sendo formada a sua prática cotidiana e como estão sendo propostos os currículos.

1 A HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A história educacional brasileira, sobretudo quando tratamos a disciplina Sociologia, sempre esteve atrelada às mudanças políticas e de governo do país. É possível entender por que a disciplina não teve regularidade nos currículos escolares. Ao longo de sua história e na educação básica, pode-se perceber que ela sempre foi tratada com desvantagem em relação às demais disciplinas. Como professora de Sociologia, percebo, no dia-a-dia escolar, práticas administrativas e pedagógicas que ratificam a ausência tanto de esclarecimento em relação à sua obrigatoriedade nas escolas quanto do sentido de ensiná-la no Ensino Médio.

A partir dessa constatação, pode-se compreender uma das razões que banalizam a prática pedagógica de Sociologia: reduzida a mero subsídio para a formação de cidadãos críticos, qualquer docente, que não necessariamente formado na área, pode trabalhar seus conteúdos, os quais são considerados como destituídos de especificidades que a caracterizam como disciplina.

Na defesa da Sociologia nos currículos escolares, vários autores discutiram o histórico de institucionalização da disciplina, contribuindo para a compreensão do contexto político e educacional do país. Na medida em que a história da Sociologia explica sua ausência de tradição nas escolas, nesse nível de ensino, com escassa produção pedagógica e dificuldade de consolidá-la como disciplina, essas contribuições são de grande relevância para nossa pesquisa.

O histórico do ensino da Sociologia, apontam algumas características peculiares da disciplina no Brasil: primeiramente, foi lecionada nas escolas e, só mais tarde, nos cursos de educação superior. Sua trajetória tem início com a disseminação das ideias positivistas de Augusto Comte, a partir das quais a ciência passa a ser vista como único guia da vida individual e social. Esse pensamento ganha espaço na República Brasileira, um período marcado por grandes movimentos ideológicos caracterizados pela abolição da escravatura, por críticas à política imperial e pela necessidade de modernização do Brasil.

Essas ideias influenciaram alguns importantes políticos, como Benjamin Constant, primeiro chefe da Secretaria de Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, no governo de Floriano Peixoto. Envolto nessa nova forma de pensar o mundo, apresenta o primeiro Plano de Educação da República, Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, onde, pela primeira vez, encontra-se a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas:

Art. 26. O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas:

Portuguez; Latim; Grego; Francez; Inglez; Allemão; Mathematica; Astronomia; Physica; Chimica; Historia natural; Biologia; Sociologia e moral; Geographia; Historia universal; Historia do Brazil; Litteratura nacional; Desenho; Gymnastica, evoluções militares e esgrima; Musica.

Art. 29. As disciplinas, a que se refere o art. 26, são todas obrigatorias, excepto: uma das duas linguas ingleza ou allemã, que o alumno escolherá á vontade para cursar e fazer exame (Decreto nº 981, 8 de novembro de 1890, Titulo IV).

Segundo Santos (2004, p. 132), tendo como princípios a liberdade, gratuidade, laicidade e não-obrigatoriedade do ensino, a proposta educacional desejava efetivar a instrução popular no país, passando a considerar o ensino secundário como um espaço para a formação dos jovens. Positivista, enfatiza a educação científica em detrimento da literária, com a organização dos eixos curriculares divididos em 7 anos: começando no primeiro ano, com ênfase na aritmética e no raciocínio matemático, e terminando no sétimo ano, com as ciências humanas, entre as quais a Sociologia.

Durante essa década, várias reformas ocorreram, mas somente em 1901 instituiu-se a Reforma Epitácio Pessoa, através do Decreto nº 3.890, de 1 de janeiro de 1901. Segundo Santos (Ibidem, p. 134), ela se diferencia da anterior em muitos aspectos, sobretudo na organização administrativa e pedagógica da escola. Há maior preocupação com a manutenção da ordem e disciplina escolar, com a escolha e função dos docentes, auxiliares de serviços e diretores, enfim, com o funcionamento em geral da escola. Em contrapartida, há uma flexibilidade na organização pedagógica, ficando a critério da própria escola a sua organização, numa tentativa de adaptar os currículos às realidades regionais. Nesse contexto, a Sociologia é retirada do currículo.

Em 1925, motivada a constituir a identidade do ensino secundário no Brasil e preocupando-se com a formação dos jovens, é instituída a reforma do ministro Rocha Vaz, resgatando a Sociologia no currículo escolar.

Para Carvalho (2004, p. 19), uma das principais inovações é o regime seriado de seis anos cuja matrícula numa série era condicionada à aprovação da série anterior. Nessa reforma, juntamente com Literatura Brasileira, História da Filosofia e Literatura das Línguas Latinas, a Sociologia passa a ser oferecida como disciplina obrigatória no 6º ano. Porém, para a realização dos exames de vestibular, não era necessário concluir o 6º ano: os alunos que optassem por fazê-lo receberiam o título de bacharel em Ciências e Letras.

Além disso, a disciplina também passa a ser lecionada nas escolas de cursos normais, que formam professores para lecionarem nos anos iniciais. O Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, foi a primeira instituição a dispor a disciplina no currículo.

Em 1930, Getúlio Vargas assume o poder político. Acompanhando as transformações sociais do Brasil, cujo foco político, econômico e social está na industrialização, Vargas abre caminho para a nossa industrialização e para a nossa Revolução Burguesa. Para tal, centraliza o poder político, de forma que as reformas educacionais, a partir desse momento, tomam abrangência nacional. Paineis bem diferentes do que acontecia no passado, quando não havia uma preocupação em centralizar as políticas, tudo era feito na capital, cidade do Rio de Janeiro, servindo de orientação para os demais Estados.

Pesquisando sobre as reformas educacionais no período Vargas, não é difícil constatar a preocupação do governo com a formação escolar dos jovens brasileiros, capacitá-los para o mercado de trabalho é o objetivo, como pode-se perceber em mensagem apresentada à Assembléia Legislativa:

As realizações do regime monárquico, deixei acentuado que o país, depois de meio século de vida política independente, estava ainda com os dois problemas capitais da sua organização para resolver: o trabalho e a educação. Apresenta-se, agora, o ensejo de abordar o segundo – a educação (...), através do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, nova Secretaria criada juntamente com a de Educação e Saúde Pública, refletindo ambas a preocupação de encarar seriamente a solução desses dois importantes problemas nacionais. Há profunda diferença entre ensinar a ler e educar. A leitura é ponto inicial da instrução e essa, propriamente, só é completa quando se refere à inteligência e à atividade. O raciocínio, força máxima da inteligência, deve ser aperfeiçoado, principalmente por sabermos que o trabalho manual também o exige, pronto e arguto. Não deixa de haver certo fundo de verdade na afirmação do psicólogo: "O homem que conhece bem um ofício possui, só por esse fato, mais lógica, mais raciocínio e mais aptidão para refletir do que o mais perfeito dos retóricos " (Mensagem apresentada à Assembleia Constituinte pelo Chefe do Governo Provisório, Getúlio Dornelles Vargas, no ato de sua instalação).

A primeira reforma educacional do governo é apresentada pelo Ministro da Educação, Francisco Campos, em 1931: Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Santos (op. cit., p. 141), ao desenvolver questões sobre essa reforma, aponta os seguintes aspectos: introdução dos estudos seriados para todo país; frequência obrigatória; normas para admissão do corpo docente; e divisão do ensino secundário em um ciclo fundamental de cinco anos, com o objetivo de oferecer formação básica geral, e um ciclo complementar, dividido em três opções, destinadas à preparação para o ingresso nas Faculdades de Direito, de Ciências

Médicas e de Engenharia e Arquitetura. Ocorre a ampliação da disciplina Sociologia no nível secundário: não sendo mais restrita às Escolas Normais, ela passa a ser obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares, sendo vista agora como disciplina responsável pela preparação dos profissionais liberais. Através do trabalho de Santos (ibidem, p. 144), pode-se compreender que a reforma segue literalmente a ambição de industrializar o Brasil.

Ainda no governo do Estado Novo, é apresentada a reforma Capanema por meio do Decreto de lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Desvinculando o Ensino Médio do Superior, cria dois ciclos no Ensino Médio: um ginásial, com duração de quatro anos, e um colegial, com duração de três anos e oferecendo dois cursos que possibilitavam o acesso ao vestibular – o científico e o estudo de letras antigas. Nesta reforma, com uma nova grade curricular, a Sociologia permanece apenas nos cursos normais.

Nesse período, são fundadas as primeiras faculdades oferecendo curso superior em Sociologia: Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1933; Universidade de São Paulo, 1934; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1935.

Em 20 de dezembro de 1961, no governo Jânio Quadros, é formulada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei nº 4.024. Para Santos (Ibidem, p. 144), embora a LDB não apresente modificações nas estruturas estabelecidas pela reforma anterior, traz como inovação a autonomia dos Estados nas escolhas das disciplinas a serem ofertadas nas escolas: no Título VII, Capítulos II e III, especifica-se que as escolas devem oferecer até 7 disciplinas, sendo 5 obrigatórias, estipuladas pelo Governo Federal, com ênfase no Português, e duas optativas, de livre escolha dos estabelecimentos escolares:

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;
 - b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
- (Lei nº4.024, 20 de dezembro de 1961,Capítulo VII).

A Sociologia só aparecerá no quadro das disciplinas optativas em 1963. Fazendo uma discussão sobre a formação dos currículos em diversas épocas, para Silva (2005, p. 7), nesse período, no Ensino Médio, predominava o modelo de currículo “Classico-Científico”, cuja identidade pedagógica baseava-se nas disciplinas. Centrada na formação humanística, voltada para a preparação das elites brasileiras, para as profissões consideradas nobres, para as atividades intelectuais e para a preparação para o trabalho, colocava-se o modelo de escola

dual: uma destinada à elite, e outra, à classe trabalhadora. Em virtude dessa dualidade, os currículos eram organizados em torno das disciplinas: um ensino conteudista, composto pelo ensino das letras, das línguas latinas, da didática livresca e da memorização.

Ainda segundo Silva, nesse período, quando a Sociologia aparecia nos currículos, era destinada à formação de professores no curso Normal. Além disso, nesse tipo de currículo, as identidades pedagógicas eram desenvolvidas a partir de um sentido de nação e modernização.

Guelfi (apud. SILVA, 2005, p. 9), em sua dissertação, demonstra que a Sociologia figurou nos currículos, de 1925 a 1942, com dupla finalidade: indicar os processos de modernização da sociedade, ao mesmo tempo em que contribuía para, naquele momento, fornecer uma aura de modernidade ao currículo.

Ainda sobre esse período, Meucci (2000, p. 122), em sua dissertação “Os Manuais de Sociologia de 1931 a 1940”, aponta para uma preocupação com a valorização da ciência e a proposta de desenvolver procedimentos de pesquisas com os alunos.

Com o golpe militar de 1964, a Sociologia é retirada completamente do currículo das escolas, sendo os professores presos, cassados ou aposentados compulsoriamente. Esse período, cuja máxima era produzir uma disciplina que atendesse aos requisitos de formação cidadã, baseando-se no princípio de ordem política daquele momento, foi marcante para a Sociologia: foi não só retirada do currículo, mas também substituída pelas disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). O texto da lei nº 869, que regulamenta tais disciplinas, explica:

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-conômica do País;

g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Art. 3º A Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, será ministrada com a apropriada adequação em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de "Organização Social e Política Brasileira." (Lei nº 869 12 de setembro de 1969).

Carvalho (op. cit., p. 21) afirma que esse decreto é reforçado com a Reforma Jarbas Passarinho, que institui modificações na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, com a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A partir dessa data, o 2º grau é organizado como curso profissionalizante, sendo seu currículo dividido em um núcleo comum, com parte profissionalizante, e outra diversificada. Sobre o comando do General Geisel, propaga-se no Brasil a ideia de “abertura política, lenta, gradual e segura”. Assim, em 1979, alguns opositoristas da ditadura militar ocuparam cadeiras de comando no Governo, de forma que, nesse período, reaparecem propostas de leis estaduais para a educação básica, resgatando a disciplina Sociologia.

Após 1982, alguns Estados brasileiros incorporam a Sociologia no currículo, como é o caso de São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul, Pará e Minas Gerais. O trabalho de Carvalho (Ibidem, pag. 19) demonstra que essa medida vem carregada de agravantes. A primeira vista esta proposta parece-nos tentadora, positiva para a ciência, porém acaba por manter o distanciamento da ciência da grade curricular já que a escolha de oferecer ou não a disciplina ficaria a cargo das próprias escolas; seria lecionada uma vez por semana, em uma série do Ensino Médio, não sendo obrigatório o licenciado em Sociologia.

Silva (op. cit., p. 11) aponta para o rompimento do ensino realizado pelos militares, baseado nas disciplinas tradicionais. Segundo a análise feita pela autora, o currículo do Ensino Médio, nesse período, regionaliza os conteúdos, de modo que as identidades pedagógicas são baseadas nas regiões de conhecimento aplicado:

O aluno não precisaria mais aprender literatura, mas, sim Comunicação e Expressão, a partir do ensino das regras da gramática. Os alunos não precisariam aprender os fundamentos da Física, a dinâmica, a quântica, mas, somente algumas fórmulas que seriam utilizadas na elaboração de alguma tarefa básica da contabilidade, da construção civil, etc. O mesmo valendo para todas as outras disciplinas e áreas de conhecimento. Os livros didáticos demonstram a pobreza que se oficializou nas escolas. Os estudos por *instrução programada*, *os testes*, os exercícios de completar, etc. As

Ciências Sociais foram completamente ideologizadas, enfraquecendo a História e a Geografia como disciplinas científicas. Os Estudos Sociais *regionalizaram* essas ciências em um campo amplo de aplicabilidade. A Educação Moral e Cívica substituiu o que poderia ser o ensino de Filosofia e de Sociologia, jogando fora, séculos de reflexões, no caso da Filosofia e, pelo menos, cento e cinquenta anos de Sociologia e Antropologia. Esse modelo de currículo é o Regionalizado, em outros termos, como estamos acostumados a falar, é o currículo tecnicista.

A Constituição de 1989, nomeada Constituição Cidadã, abre maior espaço para o debate sobre a educação no Brasil. Em 1996, é aprovada a lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro, sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Carvalho (op. cit., p. 23), a LDB direciona a educação para o mundo do trabalho. Em sua pesquisa, o autor aponta uma modificação no formato do currículo: o Ensino Médio passa a ser obrigatório e gratuito; as escolas adquirem maior autonomia na organização curricular, considerando as características dos alunos e as demandas do contexto social, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais que procuram adequar o currículo aos eixos pedagógicos compreendidos pela interdisciplinaridade e pela contextualização entre as diferentes áreas de conhecimento; promove o sistema de avaliações nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além do Programa Nacional do Livro Didático.

Silva (op. cit., p. 13) assinala para a emergência de uma nova concepção de currículo baseado no desenvolvimento das competências. Em seu trabalho, a autora demonstra não só o quanto essa noção de competências está ligada a uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo, mas também o quanto os currículos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa simplificações e empobrecimento dos conteúdos.

Appel (2002, p. 3) descreve esse movimento como sendo parte da “modernização conservadora”, uma aliança formada entre os neo-liberais, neo-conservadores, ativistas religiosos populistas autoritários, e a nova classe média profissional e empresarial, que trazem seus interesses para a esfera cultural, mudando radicalmente o senso comum da sociedade. Para o autor, esse novo currículo traz à tona propostas de interesses voltados à produção econômica, à competição e à individualidade. Trata-se da produção de uma nova identidade, com características de empreendedorismo, base para o individualismo possessivo que se sustenta idealizando o passado e formando um futuro também idealizado: as identidades sustentam-se no fato de algumas pessoas dominarem os saberes e os valores. Para isso são criadas formas baseadas nos modelos de competência e que justifiquem tal dominação.

Silva (op. cit., p. 14) complementa essa ideia analisando que, nesse currículo das competências, a Sociologia e as Ciências Sociais não entram como disciplinas do núcleo comum, estando na parte diversificada, como disciplinas escolhidas pelas escolas, desencadeando, portanto, a desvalorização da mesma. Ainda segundo a autora, a proposta era de que a Sociologia se transformasse em projetos, prescindindo sua inclusão no rol de disciplinas, ou seja, num verdadeiro faz de conta, determinadas disciplinas, transformadas em temas transversais ou em projetos, estão sendo contempladas. Como se pode perceber, a Sociologia continua instável e com dificuldades de se firmar como disciplina escolar obrigatória.

Esse é o panorama educacional no qual se reiniciam as discussões sobre o retorno da obrigatoriedade da Sociologia no ensino secundário.

A pesquisa de Carvalho (op.cit., p. 27) relata que a primeira proposta da LDB apresentada e aprovada na Câmara dos Deputados, tinha a emenda do deputado pernambucano Renildo Calheiros (PCdoB), a qual explicitava, no artigo 36, a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia em todas as escolas de nível médio do país. Chegando ao Senado, o relator, Senador Darcy Ribeiro, alterou completa e integralmente o projeto aprovado na Câmara, desfigurando-o em muitos aspectos, principalmente quanto à obrigatoriedade da disciplina, ficando o texto da lei, artigo 36º:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

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

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Respalhando seu pensamento na flexibilização curricular e nos temas transversais, propostos pelo currículo de competências, o Senador defendeu que os conteúdos de Sociologia fossem desenvolvidos nos currículos das disciplinas já obrigatórias nas escolas.

Santos (op. cit., p. 150), ao pesquisar sobre a obrigatoriedade da Sociologia, faz referência ao deputado Padre Roque (PT) que, em 1997, apresentou um projeto de lei que altera o artigo nº 36, dando-lhe uma redação bastante clara quanto à obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia. Aprovado, o projeto chega ao Senado, em 2000, com o nome de Projeto de Lei Originário da Câmara (PCL 9/00) e, no dia 18 de setembro de 2001, é aprovado.

Em seu trabalho intitulado “O veto de FHC”, Moraes (op. cit., p. 106) descreve o apoio do Ministério da Educação representado pelo ministro Paulo Renato, na elaboração das justificativas dada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso ao vetar a proposta de lei, no dia 8 de outubro de 2001. É inevitável questionar o fato de um sociólogo desmerecer o ensino de Sociologia nas escolas. Estimulada por essa leitura, julguei necessário buscar na íntegra a mensagem do veto levada ao Senado, nº 1.073, de 8 de outubro de 2001:

Celso Ribeiro Bastos e Ives Gandra Martins, *in* Comentários à Constituição do Brasil, lecionam que na fixação do conteúdo mínimo para o ensino fundamental devem ser levadas em conta as diferenças regionais de desenvolvimento socioeconômico, que devem estar presentes em benefício da própria unidade federada em que encontra instituído o estabelecimento de ensino. O conteúdo mínimo tem como finalidade manter a unidade dos currículos em todo o País e ao mesmo tempo manter uma parte diversificada, capaz de atender às peculiaridades e características de cada região, aos planos das escolas e às diferenças individuais existentes e necessárias dos educandos.

Sabidamente, a LDB (Lei nº 9.394/96), em atenção às peculiaridades e características de cada região, em seu art. 9º, inciso IV, atribuiu à União a incumbência de "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum".

Acrescente-se que o art. 211 da Constituição Federal, em seu § 3º, preceitua que os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Assim, o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público.

Mesmo com o veto da obrigatoriedade, os debates acerca do ensino dos conteúdos de Sociologia continuaram em discussão. O Parecer do CNE/CEB nº 15/1998, publicado logo após o veto do presidente, ratifica a proposta do governo justificando o desenvolvimento de tais conteúdos através da interdisciplinaridade dentro das Ciências Humanas. Esse olhar para a disciplina contribuiu para o debate mais sólido a respeito da volta da obrigatoriedade da disciplina no ensino médio, uma vez que se entendeu que os conteúdos de Sociologia não estavam contemplados em outras disciplinas.

Silva (op. cit., p. 20), demonstra que, a partir de 1998, surgem as primeiras propostas de diretrizes e parâmetros curriculares de Sociologia, e, em junho de 2008, a Lei Federal nº 11.684 alterou o Artigo 36 da LDB, ficando o § 1º, o inciso IV: – *serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.*

Para aqueles que lutaram e lutam pela ampliação do saber sociológico no país, o ano de 2008 foi de grande comemoração, o que não exige de profundas discussões sobre o ensino da Sociologia nas escolas, é apenas o início dessa caminhada: não basta à disciplina estar no ambiente escolar. Mais que isso, é necessário ampliar o debate sobre conteúdos, recursos didáticos, metodologias, formação de professores e pesquisas sobre as práticas de ensino.

Perpassando pela história da disciplina, por sua relação com as políticas e propostas curriculares de cada período, entendemos que nossa contribuição para o debate da referida disciplina nas escolas caminha para uma análise mais palpável das atuais propostas curriculares. Conhecer os conteúdos e as práticas metodológicas e pedagógicas propostas pelos documentos oficiais é o nosso objetivo, na medida em que, a partir dessa análise, criaremos mais subsídios para entender como estão sendo desenvolvidos os conhecimentos sociológicos nas escolas.

2 - A OBRIGATORIEDADE DA DISCIPLINA E OS CURRÍCULOS OFICIAIS

A atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) inova ao tratar o Ensino Médio como parte do processo de educação básica, como momento de formação ética do aluno, de desenvolvimento de autonomia intelectual e de pensamento crítico, de seu aprimoramento como ser humano, de preparação para o mundo do trabalho e de desenvolvimento de competências para continuar o seu aprendizado (Art. 26).

A LDB propõe uma estrutura curricular composta de uma base nacional comum, importante passo para a formação de uma identidade nacional, e outra diversificada que atenda à especificidade regional e local da sociedade e que consiste, sobretudo, na possibilidade objetiva de se pensar a escola a partir de sua própria realidade. Também propõe um planejamento e desenvolvimento do currículo que supere a organização estanque das disciplinas, tornando o estudo em espiral, e a integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização.

A estruturação desse novo Ensino Médio é fortalecida, em 1999, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, pelo Ministério da Educação. Apesar de “parâmetros”, não têm “força de Lei”, tratando-se, portanto, de um documento de orientação. Constituem-se em “diretrizes que nortearão os currículos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (BRASIL, 1999: 11): “Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de suas aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo ainda para sua atualização profissional” (Ibidem: 11).

Após sugestões de professores universitários e da escola básica, em 2002 o Ministério da Educação publicou um novo documento intitulado de PCN+, na tentativa de aperfeiçoar as diretrizes do aprendizado no país e, em 2006, chegam às escolas as Orientações Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.

Esses documentos são semelhantes, porém, quando se trata da disciplina Sociologia, aparecem algumas distinções. A forma como eles abordam a elaboração e a prática pedagógica desse conhecimento na escola tem algumas características diferenciadas. Diante disso, é relevante, neste trabalho, compreender essas análises. Nossa busca é desvelar a proposta apresentada para a disciplina Sociologia. Como é oferecida apenas no Ensino Médio, este trabalho ater-se-á aos documentos referente a esse nível de ensino.

2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (1999)

Apresentado em quatro volumes, o PCNEM elaborado pelo Ministério da Educação assim se distribui: no primeiro, são discutidas as justificativas e as bases legais que dão sustentação aos PCNEM; os outros três referem-se às três áreas de conhecimento que compõem o novo currículo de Ensino Médio: Livro 2 – Linguagens, códigos e suas tecnologias; Livro 3 – Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias; e Livro 4 – Ciências Humanas e suas tecnologias.

Constituindo a garantia da educação no país, capaz de contribuir fortemente para a produção de uma identidade nacional, o documento orienta os conteúdos e a forma como devem ser trabalhados nas salas de aula. Procura nortear os conteúdos e as práticas pedagógicas para a inserção do jovem na vida adulta, de maneira que ele possa, durante o Ensino Médio, ser incentivado a aprender, buscando conhecimentos que lhe são apresentados mediante a contextualização e a interdisciplinaridade, subsídios considerados responsáveis pela formação cidadã.

Sua proposta de “competências e habilidades” engloba os conhecimentos de “História; Geografia; Sociologia e Filosofia”, cada uma fazendo parte das “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Esses conhecimentos, segundo os autores, devem estar interligados:

Deu-se, então, importante experiência interdisciplinar, unindo-se historiadores, economistas, geógrafos e sociólogos, no esforço de tentar entender as razões da crise. É rico de lições perceber que, no momento mesmo em que atingiam sua maturidade, as Ciências Humanas buscassem a alternativa interdisciplinar como solução para seus impasse. Desse enriquecimento, surgiam abordagens diversas e inovadoras em antropológica, geológica, sociolinguística, história e geografia econômica” (Ibidem: 8).

Marcante no documento, a interdisciplinaridade ocupa lugar de inovação curricular, como se o diálogo das áreas do conhecimento fosse tornar possível um aprendizado mais significativo:

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação” (Ibidem: 88).

Expondo seu parecer sobre o documento, Moraes (2005) faz algumas reflexões sobre o tema da interdisciplinaridade. Segundo o autor, o PCN, longe de apresentar um conceito de

interdisciplinaridade, apenas explica a necessidade de sua implantação nos currículos escolares. Em virtude de sua crítica ao conhecimento compartimentado e fragmentado das disciplinas, características do projeto positivista, a interdisciplinaridade é vista como solução para os problemas educacionais, como inovação curricular, responsável por tornar o conhecimento mais significativo para o aluno através do diálogo com outras áreas de conhecimento. Ainda segundo o autor, por não possuir uma formação sólida das disciplinas que possibilite a compreensão do modo como as linguagens de diferentes disciplinas se comunicam, essa proposta pode dificultar o aprendizado do aluno no nível médio.

Diante dessas reflexões, questiona a viabilidade de o estudo dos conteúdos das ciências humanas poder assegurar a formação cidadã. Trata-se de uma das questões às quais o documento não lhe respondeu. Obviamente, a compreensão da leitura do mesmo passa pelo viés de que o desenvolvimento das competências sociológicas deve estar de acordo com os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (BRASIL, 1999:12). Adquiridos esses conhecimentos, os alunos estariam preparados para a vida em sociedade, com formação para a construção da sua própria identidade e compreensão do seu papel social. Segundo o próprio PCN:

A ausência de tais competências implica limites à ação do indivíduo, impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade. São, portanto, indicações genéricas que devem apoiar as escolas e os professores na montagem de seus currículos e na proposição de atividades, projetos e programas de estudo ou disciplinas, através das quais serão desenvolvidas pelos estudantes.

Cabe ainda observar preliminarmente que as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas.

Somente quando se dá essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que se dá é um simplório mecanismo de memorização. (Ibidem: 11).

Para estudo das Ciências Sociais, no Ensino Médio, o documento considera importante introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política, através da contextualização das ideias sociológicas e das teorias produzidas por autores fundantes desse conhecimento, como Karl Marx, Max Weber e

Emile Durkheim. Essa bagagem, nos dias atuais, torna os alunos capazes de codificar esses conceitos em seu cotidiano, formando sua identidade e forjando sua cidadania:

A Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social (Ibidem: 37).

O documento é organizado em três partes: na primeira (“Por que ensinar Ciências Sociais”), enfatiza as competências desenvolvidas pela Sociologia proposta pela LDB para o Ensino Médio, a construção da cidadania do jovem, uma vez que possui como “*atribuições básica: investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social*”:

Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (Ibidem: 37).

Devido à não-regularidade na escola básica, a Sociologia, além da escassa experiência nesse nível de ensino, ainda não desenvolveu uma rede de comunicação capaz de possibilitar o diálogo entre os profissionais da educação básica e destes com a universidade. Como também são escassas as produções científicas sobre o tema, dificultando o aperfeiçoamento dos professores. Deve-se tomar o cuidado ao ler os Parâmetros, para que a Sociologia não seja vislumbrada na escola como a salvadora dos problemas educacionais. Ao trabalhar o conteúdo sociológico como orientam os PCNEM, é importante considerar, segundo Sarandy (2004), para quem não devemos pensar a disciplina de “modo messiânico”, nenhum pensamento crítico desenvolve-se devido à aprendizagem de algum tipo especial de conteúdo ou disciplina: “O exercício pleno de sua cidadania”, realizar “mudanças estruturais” (PCN) é algo que merece cuidado, pois confere a disciplina e até mesmo a própria escola um papel que está além de seu alcance.

Apresentando uma observação muito genérica, o documento também não faz nenhuma referência ao que seria essa *cidadania plena* e ao que seriam essas *mudanças estruturais* para desenvolver tais competências e habilidades.

A segunda parte, “O que e como ensinar Ciências Sociais?”, legitima-se por uma importante pergunta a ser esclarecida não só para que os professores possam direcionar seus planos de aula, mas também fundamental para a consolidação da mesma no Ensino Médio. O que e como ensinar Sociologia concretiza toda a discussão travada sobre sua importância no currículo.

Os autores do documento compreendem que as relações sociais estudadas através das pesquisas e métodos sociológicos são fundamentais para que os alunos tenham formação que os capacitem a desvencilhar as análises científicas do cotidiano das ideias do senso-comum. Apesar de o estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio ser uma introdução geral das principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política, na apresentação do documento, os autores reduzem a Ciências Sociais como conhecimentos sociológicos.

Seguindo um texto único, os autores apresentam algumas temáticas possíveis de serem abordadas, destacando-os em negrito, no corpo do texto, para exaltá-los. Não há uma sequência de trabalho para essas temáticas, além de não apontar em quais séries do ensino médio deveriam ser desenvolvidas, nem tampouco fazem referências a números de aula, tipo de material utilizado pelos professores para a elaboração do seu planejamento. Uma evidência de que os autores acreditam que os professores que lecionam Sociologia têm boa formação acadêmica para realizarem com qualidade essa escolha.

Moraes (2005, p. 356) aponta que o PCN de Sociologia é um programa convencional, mediano, nada mais que uma possível variante de tantos outros programas, reduzido a conceitos, e estes associados em um texto expositivo que, antes de torná-los organicamente articulados, mais parece uma “livre associação de ideias e autores” das Ciências Sociais. Para o autor, o texto que tem a pretensão de orientar, apenas alinhava mal os conceitos, sem muita convicção, apenas seguindo a oportunidade de ocorrência. Os conceitos podem conduzir a um “glossário de Ciências Sociais” que deve ser dominado como garantia de manifestação do aprendizado da disciplina ou das “competências e habilidades” desenvolvidas. Como consequência, Moraes adverte que os professores mal formados não encontram orientações, não vislumbram um curso, apenas vocabulários, e os PCN não ajudam, pois necessitam ser decodificados. Ao contrário de um professor bem formado que, ao ler o documento, vislumbra vários cursos.

A apresentação das temáticas inicia-se a partir do termo “socialização total”, ou seja, a compreensão de todo o processo de socialização do indivíduo. Com o intuito de melhor explicar o conceito de sociedade, os PCNEM tomam a relação social como unidade elementar

(BRASIL, 1999: 37), de forma que a definição de sociedade aparece no documento como expressão da rede de relações sociais e o processo de interação social. Assim, os conceitos de sistemas sociais, castas, estamentos, classes sociais e a contextualização dos mesmos no sistema social brasileiro são referenciados, já que a reflexão histórica desse processo leva ao entendimento da construção das desigualdades sociais, apontando problemas, como a exclusão social, econômica e política, além da concentração de poder e de renda. Ainda nessa linha de pensamento, os conceitos de normas e padrões, incorporados por intermédio do processo de socialização, quanto ao processo de interação também aparece justificando a relevância da abordagem durkheimiana, em sua definição de fatos sociais (Ibidem: 39).

A justificativa do documento é pautada na análise da socialização não como a “*naturalização*” dos padrões, mas sim como a compreensão da “*construção cultural*”, sobressaindo a compreensão antropológica do conceito de cultura e a necessidade de reavaliar a operacionalidade do conceito (Ibidem: 38). Uma das dimensões culturais destacadas pelo PCNEM é o Trabalho, onde tanto a produção quanto o produto têm significado na cultura. As relações de trabalho abrem espaço para o desenvolvimento do conceito de sociedades complexas, estudadas a partir de noções como experiências culturais que formam o processo de constituição das identidades sociais. Essa compreensão para os autores desenvolveria nos alunos a capacidade de compreender as diversidades, e essa compreensão seria um dos caminhos de construção e consolidação da “*cidadania plena*”.

Outro importante tema a ser compreendido é o da ideologia. Nessa justificativa, são apresentados os pensamentos marxistas, porém com o entendimento de que eles devem ser aplicados na atualidade, de modo que, no contexto da reflexão sobre ideologia, ressalta-se o papel da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, que induzem os indivíduos ao consumo exacerbado e, ao mesmo tempo, promovem a alienação em detrimento da conscientização (Ibidem: 40).

O conceito de Política também é desenvolvido nos PCNEM. Para tal, o aluno deve ser levado a compreender as diferentes abordagens que envolvem a questão da ordem, permitindo uma reflexão sobre as relações de poder:

Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade, permite ao aluno, por um lado, perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc. E por outro, dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera

enganação. Até mesmo porque negar a política seria contrariar a lógica da cidadania, que supõe a participação nos diversos espaços da sociedade. Neste aspecto, as Ciências Sociais contribuem para uma reflexão que tenta identificar práticas políticas mais éticas, muito embora o contexto brasileiro seja profundamente marcado por práticas paternalistas, clientelísticas, fisiológicas etc. (Ibidem: 41).

O conceito de Estado, segundo o documento, deve ser compreendido a partir da premissa de que o homem é um ser histórico e cultural, sempre ligado a uma ordem política. Nesse sentido, esse conceito aparece como uma instância que, ao mesmo tempo que racionaliza a distribuição do poder legítimo dentro de uma nação, desenvolve sistemas econômicos complexos para distribuir bens, muitas vezes de maneira desigual (Ibidem: 41). Para tanto, relaciona esses conceitos com o sistema econômico, base da nossa sociedade. Assim espera-se que o aluno possa discutir conceitos como soberania, estrutura de funcionamento do sistema de poder e suas formas de governo no mundo atual: questões de relevância, como o que é público e o que é privado; as dinâmicas de centralização e descentralização do poder, bases para a reflexão sobre a democracia; identificação dos direitos e deveres dos cidadãos, as formas de participação política, a importância dos movimentos sociais nas conquistas de direitos e no processo de construção da cidadania.

Outra categoria significativa no Ensino Médio é a de cotidiano, na medida em que uma das premissas fundamentais a ser considerada é a partir das experiências culturais dos alunos, para construir o conhecimento científico (Ibidem: 42).

A compreensão dessas temáticas só se torna efetiva quando o professor conseguir conciliar conceito, teoria e cotidiano do aluno, tarefa assaz difícil, se levarmos em consideração a falta de referência de como realizar essa conciliação nos documentos, em virtude da falta de estrutura para o trabalho docente nas escolas e a carência de formação educacional dos alunos.

Por fim, a terceira parte, as *competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política*, revelam as premissas ideológicas dos autores dos PCNEM concernentes à disciplina e são divididas em “Representação e Comunicação”, “Investigação e Compreensão”, “Contextualização Sociocultural”.

No final do Ensino Médio, o aluno deve estar apto a identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade, construindo instrumento para uma melhor compreensão da vida cotidiana e ampliando a sua visão de mundo. Isso significa desenvolver uma visão mais crítica da indústria cultural e da comunicação de massa, valorizando as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, preservando e respeitando a

diversidade. Dessa forma, será capaz de construir uma identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania no contexto do Estado de Direito, compreendendo as transformações no mundo do trabalho e adaptando-se às novas qualificações exigidas (Ibidem: 43).

Para Moraes (2004, p. 356), o documento é composto por uma tensão entre “um programa que contempla tópicos ou temas das Ciências Sociais”, Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas, e a necessidade de apresentar um texto que se pretende mais dissertativo e argumentativo, visando a orientar os professores.

Sobre os PCNEM de 1999, podemos concluir que é um documento panorâmico, na medida em que apenas lista os conceitos e um texto único, sem qualquer distinção temática específica, nem mesmo entre as Ciências Sociais, não estabelecendo diferença entre Sociologia, Ciência Política e Antropologia. Assim, traz consigo, como bem explicita Moraes (2005, p. 357), uma dificuldade de compreensão dos professores que necessitam conhecer profundamente os conceitos listados, para que possam desenvolver um bom trabalho. O documento parte do ponto que os profissionais formados em Ciências Sociais além de possuírem uma boa formação acadêmica, devem possuir também uma boa formação didática para que possa compreender o documento e desenvolver as habilidades e competências propostas para esse nível de ensino.

O professor mal formado não vislumbra um curso, apenas um vocabulário arbitrário; o professor bem formado vislumbra muitos cursos, dependendo da perspectiva que assuma e de como “arranja” essas palavras conceitos; mas, mesmo na inexistência do PCN, esse professor sabe como elaborar um curso de Sociologia (2005, p. 357).

A crítica de Moraes leva à indagação sobre qual deve ter sido a preocupação dos elaboradores do documento com a formação dos professores, já que não faz referência sobre esse assunto, nem tampouco sobre problemas estruturais enfrentados por eles, como as condições de trabalho a qual estão submetidos, por exemplo. Por maior que possa ser o debate em torno dessa problemática, os PCN sequer fazem citação. Como também não fazem referência ao número de aulas e de alunos por sala de aula, não levando em consideração as dificuldades que prejudicam o desenvolvimento das competências e habilidade proposto.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (2002)

Comparando-se o PCN+ com o documento anterior, não são encontradas diferenças em sua organização geral. No seu discurso, defende a produção de um documento que seja capaz de orientar professores e equipe escolar no desenvolvimento do projeto pedagógico, tendo como relevância o debate sobre o novo formato do Ensino Médio, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas ciências nas escolas, vislumbrando um currículo que dialogue com as mais diferentes ciências. A interdisciplinaridade, novamente nesse novo formato do PCNEM, ocupa um lugar de destaque, aparecendo como fundamental para a consolidação desse novo modelo do Ensino Médio.

No entanto, observando-se mais detidamente, é possível perceber maior clareza o desenvolvimento de conceitos que anteriormente eram apenas citados. Um exemplo é o caso da interdisciplinaridade, sobre a qual os autores debruçam-se numa tentativa de esclarecer como acontece, reconhecendo que muitas equipes escolares desconhecem o significado e como fazer:

Entendemos que o esclarecimento sobre as questões teórico-metodológicas relacionadas à conceituação de interdisciplinaridade deve ser processado antes de se definir qual tipo de trabalho uma escola pretende realizar. É comum o equívoco que deixa de lado tal discussão sob a alegação de que “temos que ir direto à prática”. Tal condição inexistente, uma vez que toda e qualquer prática é antecedida por um pensar e planejar sobre o que se pretende realizar (BRASIL, 2002: 21).

Segundo o PCN+, interdisciplinaridade não é projeto curricular. Ela, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas, deve buscar unidade em termos de prática docente, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. A prática docente dentro da escola deve ser comum a todos, voltada para a construção de conhecimento e de autonomia intelectual por parte dos alunos:

Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (Ibidem: 21).

Ainda nessa linha de pensamento, os autores propõem que os professores passem a assumir uma postura de mediadores dos assuntos em sala de aula, que contextualizem temas e conteúdos e que substituam, sempre que possível, as aulas “discursivas” ou “expositivas”,

uma vez que o entendimento é que os conteúdos programáticos não devem ser vistos como fim em si, mas apenas como meios para os alunos construírem conhecimentos (Ibidem, 21). A proposta não é formar jovens cientistas:

Para além simplesmente dos conteúdos programáticos, que se traduzem quase sempre pelos temas e assuntos existentes em um dado programa escolar, devemos lembrar que *conteúdo curricular* é todo e qualquer aspecto e/ou variável que de alguma maneira interfere na construção de conhecimentos por parte dos educandos (Ibidem: 21).

O PCN+ aposta numa nova postura do professor, deixando claro que o profissional da educação não deve mais ser um mero retransmissor de conhecimento, pelo contrário, deve ser mediador dos processos de construção e reconstrução do conhecimento por parte dos alunos. Propõe que isso seja feito com atividades escolares significativas e contextualizadas, cuja preocupação seja o desenvolvimento das competências e habilidades.

Moraes explicita o papel do professor de Sociologia:

O domínio de conceitos é importante como domínio de uma linguagem e a linguagem é a mais importante forma de mediação entre o homem e o mundo, entendido como relações sociais, cultura e poder. O professor de Sociologia é, de certa forma, um tradutor que ajuda os alunos a dominarem esse instrumental como forma de autoconhecimento e de conhecimento sobre o mundo que o cerca. Mas não se trata de dominar os conceitos abstrata e isoladamente. Os conhecimentos das Ciências Sociais, como de qualquer outra forma de saber, não se reduzem à forma de um dicionário, pois constituem, antes de tudo, um discurso, mas um discurso sobre o mundo que inclui a si mesmo como coisa do mundo, isto é, ciência e consciência (2005, p. 357)

Como se pode perceber, o documento tem essa preocupação ao apontar alguns caminhos entre a seleção dos conteúdos e a forma como eles devem ser desenvolvidos nas escolas. A prática deve ser acompanhada dos conceitos e teorias. Assim, diferente do documento anterior, os autores do PCN+ demonstram uma preocupação em apresentar quais conceitos referentes às ciências foram selecionados para o desenvolvimento nas escolas. Cada ciência possui quadros conceituais e competências que lhes conferem identidade. Para isso o documento tenta, mesmo que de forma parcial, e, portanto, incompleta, (BRASIL, 20002: 24) identificar as peculiaridades conceituais de cada ciência, a partir das competências de representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural.

Também são apresentados pelo PCN+ os critérios utilizados pelos professores para selecionarem os conteúdos, e de que forma essas escolhas podem ser feitas, sem perder o

desenvolvimento das habilidades e competências. Para tal, propõe que não haja uma ordem pré-estabelecida para serem estudados os conteúdos, não significando que estes não possam ter articulação entre si. Para uma organização programática dos conteúdos, é proposto ao professor que, ao montar seu plano de aula, responda positivamente às seguintes questões:

- Os recortes permitem o trabalho contextualizado, ou seja, com questões que se relacionam com o viver em sociedade amplo e/ou particular dos educandos?
- Os recortes encerram questões que possam ser permanentemente problematizadas pelos educandos?
- Os recortes permitem o trabalho com conhecimentos e questões relacionadas a eles que possam ser apropriadas e transpostas pelo educando para situações novas?
- Os recortes permitem o trabalho com questões que envolvem o universo de diferentes sujeitos sociais?
- Os recortes permitem o trabalho com diferentes linguagens e diferentes interpretações presentes em diferentes fontes de conhecimento?
- Os recortes permitem o trabalho sistemático e, portanto, permanente, com atividades de pesquisa que visem ao desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos pelo educando?
- Os recortes permitem o trabalho com questões situadas em diferentes épocas e lugares? (Ibidem: 38).

Se a resposta for positiva para essas questões, o professor estará atendendo às necessidades básicas das escolhas de conteúdos propostas pelo PCN+. Além disso, propõe como deve ser elaborado o eixo temático, uma vez que estes são uma opção metodológica para a construção de recortes que dão origem e forma às programações das diferentes disciplinas (Ibidem: 38). Frisa que um eixo temático não se constitui em um tema, antes, ele deve abranger uma questão ampla o suficiente para a realização de análise sobre as diversas relações que compõem o universo social, apresentando um quadro de como deve ser pensado:

O eixo temático escolhido deve sintetizar uma questão geral central da disciplina que seja significativa para o viver em sociedade e que se relacione com o universo de diferentes sujeitos sociais, em diferentes tempos e lugares.

Os temas devem estar relacionados diretamente ao eixo temático que lhes dá origem e sua quantidade pode ser variável.

Os subtemas devem estar relacionados diretamente aos temas que lhes dão origem e sua quantidade pode ser variável (Ibidem: 40).

Nessa perspectiva, são propostos conteúdos e metodologias a serem trabalhados pela Sociologia, agora apresentada não mais como Ciências Sociais, por isso as competências e habilidades das Ciências Políticas e Antropológicas são apresentadas como conteúdos Sociológicos.

O PCN+ divide a orientação para o ensino de Sociologia em quatro partes: “Conceitos Estruturadores da Sociologia”; “O significado das Competências Específicas da Sociologia”; “A Articulação dos Conceitos Estruturadores e as Competências Específicas”; e “Sugestões de Organização de Eixos temáticos em Sociologia”.

Se compararmos com o PCN de 1999, não há grandes diferenças nas propostas e justificativas para a ciência. O que se pode perceber, ao analisar o atual documento, é uma maior preocupação em esclarecer os conceitos que nortearam as escolhas feitas pelos autores do documento para selecionar os conteúdos sociológicos.

No início do texto, a preocupação é contextualizar as necessidades sociais que levaram ao desenvolvimento dos métodos de estudos sociológicos, apontando o principal objetivo da disciplina no nível médio, o mesmo proposto no documento em 1999: *“introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política”*. A discussão sobre a importância dos temas e o que é relevante na Sociologia não tem diferença em relação ao documento anterior, chamando atenção apenas sua organização.

Anteriormente, o documento compunha-se um texto único com os conceitos em negrito para ressaltar a importância. O atual PCN+, ao contrário, não só desenvolve um texto enfatizando positivamente os conteúdos e a importância de compreender cada um deles para a formação da consciência crítica responsável pela formação cidadã do jovem, mas também elabora uma justificativa para as escolhas das temáticas e a forma como deve ser desenvolvida cada competência e habilidade da disciplina já apontada no documento de 1999. Essa preocupação é evidenciada pela maneira como foi dividido o texto.

Um exemplo importante está no segundo ponto de discussão – “O significado das Competências Específicas da Sociologia” – no PCN+: a palavra significado faz toda a diferença, pois, ao desenvolver quais seriam as habilidades da disciplina, que são as mesmas de 1999, em 2002, aparece qual é o seu significado, dando maior relevância ao tema.

No terceiro ponto do texto, os autores também se diferiram do documento anterior com a preocupação de apresentar ao corpo escolar “A Articulação dos Conceitos Estruturadores e as Competências Específicas”, dando exemplos concretos de como pode ser possível esse trabalho.

O último ponto que chama a atenção é a preocupação em dar sugestões de organização de eixos temáticos em Sociologia, possibilitado maior clareza para o professor durante a escolha do que e como ensinar. Essa possibilidade de trabalho é interessante uma vez que grande parte dos professores dispõe de pouco tempo para estudo. Muitos, depois de formados, não voltam a estudar, tendo como referência teórica o livro didático, revistas e internet. A

inclusão da disciplina no currículo escolar, em muitos Estados brasileiros, não esteve associada à compra ou produção de livros e matérias específicos da Sociologia, de forma que as escolas têm poucas fontes com conteúdos sociológicos. O que preocupa é como esses professores estão selecionando e trabalhando os conteúdos sociológicos em sala de aula.

Moraes, Guimarães e Tomazi, ao escreverem, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, fazem uma ponderação sobre essa questão: eles se preocupam com o fato de a disciplina não ter uma tradição pedagógica, de modo que a sua legitimidade pode ser questionada uma vez que o seu desenvolvimento com qualidade está associado à junção conceito, temas e teorias. A ausência dessa junção pode por banalizar os conteúdos tornando-os senso comum.

Um professor que se qualifica, que busca novas metodologias e práticas de ensino tem maior desenvoltura para escolher os conteúdos para serem ministrados aos alunos, sabendo como e o que incorporar e adequar às sugestões propostas.

Esse é um dos caminhos seguidos pelo PCN+: os eixos apresentados articulam-se entre si e não têm rigidez em sua sequência, podendo ser modificados de acordo com a necessidade do professor:

É possível, por exemplo, trabalhar os temas iniciais do primeiro eixo temático e, em seguida, voltar para os temas do último. Tudo isso, é claro, se o professor souber estabelecer os recortes necessários, e se as circunstâncias forem favoráveis. Não seria lógico nem produtivo se o professor elaborasse um programa que pulasse de um eixo temático para outro, a todo momento (BRASIL, 2002: 93).

São 4 os eixos temáticos: “Indivíduo e Sociedade”; “Cultura e Sociedade”, “Trabalho e Sociedade” e “Política e Sociedade”.

O primeiro, “Indivíduo e Sociedade”, é dividido em quatro temas. “As Ciências Sociais e o Cotidiano”, em que é desenvolvida a compreensão do aluno sobre as relações indivíduo-sociedade e sobre as sociedades, o que são comunidades e grupos, enfim fazer com que esse aluno compreenda que ele faz parte da sociedade, perceber a sua participação, entendendo que ele também é responsável por transformá-la. Para isso, é necessário que ele desenvolva a competência de desvencilhar a ciência das demais formas de compreensão do mundo. O segundo tema, “Sociologia como ciência da sociedade”, desenvolve a ideia de conhecimento científico versus senso comum, e a associação da ciência e a educação. O terceiro tema, “As instituições sociais e o processo de socialização”, aborda questões referentes a instituições das quais os alunos participam: família, escola, igreja, justiça e a

socialização e outros processos sociais. Já se vendo parte do processo de socialização e entendendo como olhar através das ciências para as relações sociais, nesse momento, o aluno compreenderá a importância das regras para a manutenção da sociedade. Finalizando o eixo, o tema “Mudança social e cidadania” desenvolve a noção do que são as estruturas políticas e a democracia:

O estudante deverá compreender como ocorrem as alterações nas estruturas e instituições sociais. Por que as sociedades se transformam? Qual o papel dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais nas mudanças? Quais são as estruturas de poder dentro da sociedade? Como é possível agir para transformar? Por que cidadania e democracia são valores tão importantes? Essas são algumas questões que este tema pode suscitar. Seria interessante o professor mostrar as diferenças entre sistemas políticos democráticos e autoritários, para que o aluno valorize as estruturas participativas de poder. É possível, nessa altura, fazer a retomada e o fechamento deste eixo temático, que iniciou com as relações entre as Ciências Sociais e o cotidiano do aluno, analisou as questões da Sociologia enquanto ciência, discutiu as instituições sociais e o processo de socialização e, finalmente, debateu as possibilidades de mudança social e enfatizou a importância da cidadania e da participação social (Ibidem: 93).

Dando sequência às apresentações, o segundo eixo, “Cultura e Sociedade”, dividido em 3 temas, inicia com a relação da *cultura e sociedade*, trabalhando questões sobre *ideologia e valores culturais brasileiros*. Nesse tema, o PCN+ aponta também sugestões de trabalho que poderiam ser desenvolvidas pelos professores, além de ressaltar o trabalho interdisciplinar entre Antropologia e Filosofia:

O professor deve orientar os alunos para que, em grupos, elaborem pesquisas e construam os conceitos. A identificação e a análise das manifestações culturais de grupos e etnias representativos da sociedade brasileira () há imersão no cotidiano do aluno e contextualização sociocultural. A percepção do caráter ideológico da cultura, por sua vez, vai surgir durante a realização das investigações. Quais as razões das manifestações culturais? Essa questão vai se impor ou poderá ser introduzida pelo professor. A partir daí, a percepção das características ideológicas da cultura e dos valores culturais poderá ser desenvolvida em sala de aula. É importante lembrar que esse eixo temático permite uma série de atividades dinâmicas e anticonvencionais na sala de aula e no espaço da escola. A análise e o debate dos temas relacionados às questões culturais oferecem a oportunidade de se fazer e mostrar cultura – analisar, fazer e mostrar cultura como conteúdo programático das aulas de Sociologia. São inúmeras as oportunidades de elaboração de tarefas interdisciplinares (Ibidem: 94).

O segundo tema é “Cultura Erudita, Cultura Popular e Indústria Cultural”, cujo objetivo é apresentar as *relações entre cultura erudita e popular*, demonstrar manifestações

culturais e, em seguida, discutir sobre a *indústria cultural no Brasil* e a forma como essa indústria relaciona-se com as culturas, incluindo a do aluno.

O terceiro tema, “Cultura e Contracultura”, discute as *relações de educação e cultura*, levando o aluno a compreender a importância da educação formal para a construção de uma identidade. Por fim, como base para o fechamento do eixo com o tema “Consumo, Alienação e Cidadania”, relacionando conceitos como *consumo e alienação*, leva o aluno a compreender como o sistema econômico pode estimular atitudes de consumo dos indivíduos, dando subsídios para que ele compreenda que só através da conscientização, da visão crítica da sociedade vai transformar o indivíduo em cidadão (BRASIL, 2002: 94).

O terceiro eixo, “Trabalho e Sociedade”, insere os alunos na discussão sobre a *organização do trabalho*, conceito fundamental para a Sociologia, já que grande parte das produções na área está relacionada ao tema. O trabalho é responsável por organizar e definir as características básicas da sociedade. Com isso esse tema leva o aluno a compreender *os modos de produção ao longo da história e o trabalho no Brasil*, aspectos fundamentais para compreender sua própria história. Aprofundando o assunto, o segundo tema refere-se ao *trabalho e às desigualdades sociais*, “as diferenças que existem entre os indivíduos podem ser explicadas, entre outros motivos, pelas maneiras como as sociedades organizam suas atividades de produção, isto é, organizam o trabalho” (BRASIL, 2002: 96). A partir daí, o aluno pode compreender as *formas de desigualdade social* que são dadas pela inserção no mercado de trabalho, associando as *relações de desigualdades no Brasil*.

“É possível uma sociedade em que não se trabalhe tanto?” Esse é o questionamento realizado pelo terceiro tema, “O trabalho e o lazer”, cujo objetivo é resolver as contradições entre trabalho, ócio e lazer, temática sobre a qual alguns autores produziram teorias abordando a sociedade ideal. A partir disso, levar os alunos a discutir esse tema, relacionando-o com a desigualdade.

O quarto tema, “Trabalho e mobilidade social”, analisando conceitos como *mercado de trabalho, emprego e desemprego ascensão e mobilidade social*, conduz o aluno a compreender as estreitas relações entre profissionalização e a possibilidade de ascensão social. Nessa proposta, discute-se que profissionalização é educação, de forma que a escola, sendo o espaço de formação, possibilita a ascensão social.

O quarto eixo temático insere o aluno no mundo político, possibilitando sua compreensão sobre as organizações e relações políticas e, conseqüentemente, de poder na sociedade. O primeiro tema desse eixo tem o objetivo de ampliar a percepção sobre a “Política e a relação de poder”, levando o aluno a compreender que a política é uma relação

de interesses estabelecidos pelos homens, em um processo de tomadas de decisões, girando em torno de valores sociais e de relação de poder (BRASIL, 2002: 97). Levando o aluno a valorizar a política como prática social e a compreendê-la no cotidiano, são discutidos temas como *as relações de poder no cotidiano e a importância das ações políticas*. As diferentes formas do Estado e suas representações no Brasil constituem a proposta do segundo tema, “Política e Estado”. Além de conseguir entender as diferentes formas de governo, o texto apresenta algumas formas de trabalhar o tema, sugerindo filmes, seminários e entrevistas.

Através do terceiro tema, “Política e Movimentos sociais”, o aluno é levado a compreender os fatores que promovem mudanças, identificando os movimentos sociais e seu poder de intervenção nas estruturas (BRASIL, 2002: 98). A partir da compreensão de aspectos como *mudanças sociais, reforma e revolução e os movimentos sociais no Brasil*, o aluno é capaz de fazer uma leitura das atuais transformações sociais e dos movimentos responsáveis por elas.

Utilizando conceitos como *legitimidade do poder e democracia, as formas de participação e os direitos do cidadão*, no quarto tema, “Política e Cidadania”, o objetivo é a valorização da cidadania, para que os alunos compreendam a importância da participação política, dos movimentos sociais e que saibam como questionar os seus direitos e cumprir seus deveres.

A preocupação central do PCN+ é formar jovens capazes de desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa. Aprimorando-o como pessoa, desenvolvendo sua autonomia intelectual, preparando-o para a integração no mundo do trabalho, este PCN+ procura desenvolver competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo (BRASIL, 2002: 98).

Como em 1999, o PCN+ não determina em quais séries do Ensino Médio deveriam ser desenvolvidas essas questões, nem tampouco fazem referência ao número de aula, deixando este último a cargo das Secretarias Estaduais e a divisão dos conteúdos por série a cargo do professor.

2.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Em 2006, é elaborado pelo Ministério da Educação o documento de Orientação Curricular para o Ensino Médio. Apontando alguns importantes problemas enfrentados pela

escola, na construção de um currículo para a Sociologia, o documento apresenta uma crítica aos PCNEM.

Apesar de ter sido escrito antes da obrigatoriedade da disciplina, as orientações fazem uma incisiva defesa da mesma, considerando um equívoco o ensino dos conteúdos sociológicos ser de responsabilidade de outras áreas:

Por isso, muitas vezes (...) se pensa que os conhecimentos da Sociologia possam ser tratados pelas outras disciplinas de modo interdisciplinar, isso pode constituir um equívoco. Em parte, esse equívoco se deve a uma tendência de reduzir um conhecimento a outro, fato já mencionado por Durkheim (MEC, 2006).

Segundo o documento, os conhecimentos sociológicos são instrumentos que contribuem para a formação do jovem brasileiro, uma vez que ele se constrói a partir do resultado das pesquisas mais diversas, modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, enfim, reconstruindo e desconstruindo modos de pensar.

É esse o sentido atribuído pela LDB à Sociologia como domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. O pensamento sociológico é visto como responsável pela desnaturalização e pelo estranhamento das concepções ou explicações dos fenômenos naturais. Busca-se, sobretudo, desenvolver no educando a concepção de que as mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões pautadas em interesses humanos, e que os fenômenos sociais que nos rodeiam, e dos quais participamos, não são de imediato conhecidos.

Para Silva (2005, p. 18), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio demonstra um novo patamar de definições de princípios para a reformulação curricular e, conseqüentemente, para o ensino de Sociologia. Neste documento, os autores elaboraram uma crítica aos PCN-Sociologia, pontuando novas posições sobre o papel da Sociologia nos currículos do Ensino Médio. Defendem que a ciência seja compreendida como disciplina do núcleo comum do currículo e que se faça um esforço de elaboração de propostas de conteúdos e de metodologias de ensino sintonizadas com os sentidos do Ensino Médio, da juventude e das escolas. Ou seja, propostas adequadas aos propósitos de formação dos adolescentes, jovens e adultos que estarão no Ensino Médio, nos próximos anos.

Apontando para uma construção metodológica e pedagógica do desenvolvimento dos conteúdos nas escolas básicas, a proposta do documento dialoga com o fato de a disciplina não possuir um currículo com tradições pedagógicas. Esse aspecto aparentemente vislumbra uma vantagem, no mínimo, ambígua: se, por um lado, traz maior liberdade para o professor

no desenvolvimento de sua prática pedagógica, por outro lado, põe em questionamento a legitimidade da disciplina, uma vez que, para o seu desenvolvimento com qualidade, é necessário um método de ensino focado no seguinte tripé: conceito, temas e teorias. Cada elemento desse tripé, trabalhado separadamente, acaba por banalizar os conteúdos sociológicos, tornando-os senso comum, nada mais que conceitos do processo de massificação da sociedade. Isso caminha na contramão do objetivo da disciplina, que é superar essas ideias comuns, massificadas, e criar subsídios para formação do pensamento autônomo dos jovens.

Enfatiza como competências desenvolvidas pela Sociologia a construção da cidadania do jovem, uma vez que tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social. Segundo os autores do documento, os conhecimentos sociológicos permitem instrumentalizar o aluno para que ele possa decodificar a complexidade da realidade social, construindo uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade das relações sociais. Só através da compreensão da sociedade onde vivemos é possível o aluno se ver como sujeito ativo, com capacidade de transformar as estruturas nas quais está apoiado. É grande o trabalho a ser feito pelos professores de Sociologia e, mesmo considerando importante que ela esteja nos currículos, não se questiona no documento sua disponibilidade de carga horária.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas pela Sociologia apresentadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, envolvem as capacidades de identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum. Visa construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais; construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do *marketing* como estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor; compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, como princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual; compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica; e 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.

Ao tratar as Orientações Curriculares, é importante salientar o posicionamento dos professores autores do documento, como Moraes (2009, p. 21), que sintetiza nesse trabalho o objetivo das orientações:

As equipes contratadas para discutir os PCN e elaborar as OCN, tiveram, cada uma, um comportamento diverso, umas caminharam para propor uma lista de conteúdos, outras como nós, resolveram para nas Orientações mesmo. Entendemos que o melhor que podíamos fazer era elaborar um documento que viesse a refletir sobre a realidade dos professores de sociologia e sobre a história dessa disciplina; trazer também uma reflexão ou, menos do que isso, uma legitimação das práticas e recursos usados pelos professores nas salas de aula. O máximo que fizemos foi apresentar uma perspectiva que pudesse orientar os professores na sua elaboração de proposta de conteúdo e de metodologia - os tais temas, teorias e conceitos -, e que levassem, a nosso juízo, a uma elevação daquelas práticas, dada nossa pretensão de estarmos trazendo à consciência dos professores os registros que cada “recorte” importava.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, possui um característica determinante para o ensino da Sociologia nas escolas, uma vez que esse documento vê os conteúdos sociológicos dotados de conceitos e teorias próprios da Sociologia e por essa razão devem ser trabalhados em um disciplina própria. Sendo o documento um referencial para as discussões sobre a obrigatoriedade da disciplina, além da importância de um professor capacitado para desenvolver os conceitos sociológicos de maneira contextualizada, mas sem perder o referencial, conteúdo, tema e teoria.

2.4 Currículo Básico Comum

Tendo como base as orientações publicadas pelo Ministério da Educação, alguns Estados Brasileiros, através das Secretarias de Educação e em parceria com Universidades, formularam os seus próprios programas e orientações para as disciplinas lecionadas nas escolas. Em Minas Gérias, recebeu o nome de Currículo Básico Comum (CBC).

A diretriz do documento são os princípios gerais esboçados nos documentos nacionais, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (parte IV) e as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias, cap. 4), os quais são operacionalizados e traduzidos em sugestões que possam favorecer e apoiar o trabalho dos professores.

Quando o CBC foi produzido, a disciplina ainda não era obrigatória, por isso propõe um trabalho interdisciplinar avaliando que a Sociologia ocupa um importante espaço no diálogo com as outras disciplinas. Utilizando os argumentos oferecidos pelos documentos oficiais do Ministério da Educação, já mencionados anteriormente, justifica a importância do desenvolvimento dos conteúdos sociológicos fazendo referência à forma a ser trabalhada.

Segundo os autores do CBC, a Sociologia no nível médio deve se preocupar com a análise sociológica dos fenômenos sociais e históricos, de forma a desenvolver conceitos e teorias que promovam no aluno uma compreensão científica da disciplina. Dessa forma, o aluno terá subsídios que lhe permitam um distanciamento da percepção do senso comum, desenvolvendo “estranheza” frente às práticas cotidianas, tendo como consequência a “desnaturalização” das concepções cotidianas.

Nessa perspectiva, caracterizando-se como orientação à prática docente, o documento é elaborado em três eixos temáticos: Eixo Temático 1: “A Sociologia como Disciplina Científica Autônoma: Conhecendo nosso Mundo Social”. Eixo Temático 2: “Análise Sociológica do Mundo Moderno: a Sociedade em que Vivemos”. Eixo Temático 3: “A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo”:

A proposta de CBC aqui apresentada não deve ser entendida como uma estrita programação para o professor desenvolver em sala de aula. Como uma definição de conteúdo básico, a proposta deve ser trabalhada pelo professor ajustando-a às suas condições e às de seus alunos, levando em consideração a realidade da comunidade escolar e de seu meio (SEE-MG, 2007: 9).

O Primeiro Eixo Temático, “A Sociologia como Disciplina Científica Autônoma: Conhecendo nosso Mundo Social”, ao mesmo tempo em que se estrutura para iniciar o estudo das Ciências Sociais, cria condições para tratar os demais temas que integram a disciplina. Questões propostas por esse eixo (SEE-MG, 2007, 16): até que ponto podemos ser influenciados em nossos hábitos e comportamentos pelo contexto social em que vivemos? Como nossas ações estão relacionadas à estrutura social, nos níveis micro e macro? Podemos considerar o quanto estamos livres para determinar nossas ações, apesar dos condicionamentos sociais que nos cercam? Até que ponto nossa interação com o meio em que vivemos pode também ocasionar mudanças mais ou menos significativas?

A temática deste eixo introdutório deve ser vista como apresentação de um quadro geral para a discussão dos fundamentos da sociologia como disciplina científica autônoma. Trata-se, em linhas gerais, de considerar as

razões que justificam o enfoque e os procedimentos peculiares à análise sociológica (Ibidem).

Uma nova maneira de olhar o ambiente social, uma busca por maior objetividade, implicando atitude de estranheza frente às práticas do dia-a-dia é fundamental para que o aluno possa realizar a passagem do ponto de vista pessoal para o científico. O sociólogo americano C. Wright Mills chamou de “imaginação sociológica” a consciência das ligações entre a vida pessoal e as estruturas que organizam e dão forma à vida social (apud. SEE-MG, 2007: 11). Modificar a maneira comum de percepção do cotidiano é fomentar o desenvolvimento da identidade do aluno.

Essa prática requer o emprego de um pensamento teórico, só assim sendo possível desenvolver uma visão própria do conhecimento sociológico. Para isso, o documento faz referência a autores como A. Giddens, que concebe Sociologia como um processo de socialização, dando o exemplo do valor simbólico:

que tal ato possui como um primeiro passo essencial para começar o dia, como um ritual social diário em companhia de outras pessoas, quando o cafezinho é mais um motivo para “bater um papo” e interagir socialmente, até a “complicada trama de relacionamentos sociais e econômicos que se estendem pelo mundo” (SEE-MG, 2007: 11).

Também faz referência aos autores “fundantes” do conhecimento sociológico, como Durkheim e Weber, ressaltando a importância de suas teorias na consolidação científica da Sociologia, uma vez que forneceram um conhecimento que permitiu desmistificar concepções equivocadas, embora bem aceitas, quer pelo senso comum, quer por alguma outra disciplina científica (SEE-MG, 2007: 14).

Deve-se salientar que os temas de trabalho propostos pelo eixo não implicam tratamento direto com as obras dos autores citados. Os fatos cotidianos dos alunos, escola e comunidade deverão ser o ponto de referência, ou melhor, a estratégia para trazer as questões levantadas pelos clássicos, especialmente Durkheim e Weber, dependendo das circunstâncias e do contexto escolar, dentro e fora da sala de aula (SEE-MG, 2007, 16).

Esse eixo é dividido em dois tópicos: “A desnaturalização das definições de realidade implicadas pelo senso comum” e “Senso-comum e conhecimento sociológico”.

Neste último tópico os alunos deverão desenvolver a habilidade para diferenciar a abordagem sociológica do senso-comum. Como sugestão de trabalho, o documento caracteriza-se por vários aspectos: a abordagem sociológica do suicídio, em Durkheim; a

análise de Weber sobre as principais características da reforma protestante relacionadas ao “espírito do capitalismo”; o argumento durkheimiano sobre o caráter social da divisão do trabalho e sobre as bases pré-contratuais do contrato, como forma de contrapor um argumento sociológico a uma abordagem econômica; o argumento desenvolvido por Luckmann e P. Berger, a partir da fenomenologia de A. Shutz, sobre a construção do mundo social; e o argumento weberiano sobre as características do capitalismo moderno.

O segundo eixo temático, “Análise Sociológica do Mundo Moderno: a Sociedade em que Vivemos”, tem o objetivo de fomentar nos jovens a curiosidade de entender o mundo onde que eles vivem, fazer com que descubram o que é comum. Procura levar os jovens a conhecer as transformações da sociedade moderna vivenciada por autores que produziram algumas das mais importantes análises da sociedade em seu tempo, como é o caso de Weber, Marx e Durkheim.

Esse eixo temático é dividida em 4 tópicos: “Tipos de sociedade: as sociedades tradicionais e a sociedade moderna: características básicas”; “As grandes mudanças do período moderno e as consequências para a vida social: a industrialização, a urbanização, as classes sociais, grupos étnicos e a desigualdade”; “Valores, normas e a diversidade cultural; identidades grupais e sociais; diferenças e tolerância”; e o “Estado de Direito e a democracia moderna: cidadania, direitos e deveres; eleições e partidos políticos. Participação e representação (os problemas da ‘ação coletiva’: solidariedade e interesse)”.

No primeiro tópico, o aluno deverá desenvolver habilidades para visualizar os elementos de contraste entre a “sociedade rural e a moderna sociedade urbana-industrial”, sobretudo quanto discutida no cenário brasileiro. Dessa forma, o jovem pode, posteriormente, relacionar a industrialização e a urbanização aceleradas no Brasil: os problemas do desemprego, dos transportes públicos, das desigualdades na ocupação do solo, da habitação, os quais serão tratados no segundo tópico, “As grandes mudanças do período moderno e as consequências para a vida social: a industrialização, a urbanização, as classes sociais, grupos étnicos e a desigualdade”. Este tópico também abre espaço para o diálogo com autores, como Marx e Weber, cujas teorias respondem a questões atuais, como pobreza, exclusão e mercado de trabalho.

Já o terceiro tópico, “Valores, normas e a diversidade cultural; identidades grupais e sociais; diferenças e tolerância”, trabalhando temas comuns no cotidiano dos alunos, discute a identidade e suas formas de representação na sociedade, como movimento de gênero, raça, classe, grupos étnicos.

O quarto tópico, “Estado de Direito e a democracia moderna: cidadania, direitos e deveres; eleições e partidos políticos. Participação e representação (os problemas da ‘ação coletiva’: solidariedade e interesse)”, cria subsídios para que os alunos desenvolvam habilidades para identificar as tensões entre os direitos e os deveres da cidadania, distinguir um sistema político representativo de um autoritário.

O terceiro e último eixo temático proposto pelo documento traz “A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo”. Os autores entendem que o desenvolvimento do saber sociológico contribui para que os alunos compreendam as transformações da sociedade brasileira. Nesse sentido, propõem que o educando entre em contato com os seguintes temas: raça, gênero, criminalidade e juventude, aproximando-os da análise sociológica.

Levando os alunos a pensar e agir de forma diferente, a proposta é expô-los à discussão sobre os efeitos da condição racial no Brasil, capacitando-os a desmistificar “o mito da igualdade racial” e a compreender as reais condições em que eles mesmos se encontram. Diálogos sobre a estratificação social, relação e mobilidade social são discussões propostas pelo documento, temas relevantes para todas as escolas brasileiras, em especial a escola pública, onde estuda a maior parcela da população negra do Brasil.

Levando o aluno a conscientizar-se sobre a discriminação, o tema gênero é relevante no documento para a compreensão dos papéis sociais exercidos por homens e mulheres na sociedade, uma vez que dialogar sobre o direito e a igualdade durante a formação da identidade dos jovens é fundamental para uma mudança.

Apesar da vastidão e importância do tema, os autores do CBC apontam como proposta de trabalho apenas as diferenças entre homens e mulheres, no mercado de trabalho, as diferenças ocupacionais e salariais no Brasil, questões que carecem de enriquecimento por parte do professor na proposta de trabalho.

Abordando um dos grandes problemas brasileiros, que é a violência entre os jovens, a criminalidade é o terceiro tema apresentado pelos autores, a partir de dados estatísticos do IBGE e IPEIA. Debruçando-se sobre o assunto, apontam a violência brasileira com “nome, endereço, sexo, idade, e cor”, destacando que os mais vulneráveis nessa situação são os jovens. Dessa forma, levá-los a refletir sobre questões como gangues, crime organizado, tráfico, criminalidade, drogas e suas consequências, significa capacitá-los a diferenciar as explicações sociológicas das explicações comuns.

Por último, e não menos importante, a temática da cultura juvenil: “As manifestações culturais e políticas dos jovens nas assimetrias do espaço urbano brasileiro”. Fazem parte da

discussão as diferentes e novas formas de expressão e de identidade de grupos juvenis, as tribos ou galeras: músicas, estética, estilos de vida, papel da mídia e comunicações de massa.

Como os PCN, o CBC não discrimina as séries e o número de aulas necessárias para o desenvolvimento do trabalho, entretanto preocupa-se com a contribuição para a construção da autonomia de pensamento, indispensável para a formação crítica e emancipatória do jovem.

Estudando todas essas propostas, fica clara a importância dos conteúdos sociológicos na formação da juventude brasileira, e não há dúvidas sobre a impossibilidade das demais disciplinas desenvolverem qualitativamente tais conteúdos.

A inclusão da disciplina na grade curricular cumpre um papel importante na construção de uma sociedade com novos e melhores padrões de comportamento. Para isso ela deve ser discutida, pensada, exigindo a elaboração de uma metodologia de ensino que avance nessa direção, consolidando-se, dessa forma, a disciplina na escola básica.

2.5 Algumas Reflexões Sobre Currículo de Sociologia

O estudo sobre as propostas curriculares para a Sociologia no Ensino Médio coloca em debate não só as produções curriculares, mas também a produção das práticas pedagógicas. Ao estudar os documentos propostos pelo MEC e pela SEE-MG, embora estejam claras as seleções de conteúdos, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas, as propostas fazem pouca alusão à forma como devem ser trabalhadas, impondo-se, portanto, um questionamento sobre como os professores trabalham os conteúdos.

Com múltiplos olhares sobre seus temas, colocam-se importantes questões: como montar um currículo de Sociologia para o Ensino Médio? Será possível desenvolver um currículo único?

Para responder a essas questões, é importante ter clareza sobre a legitimidade da Sociologia como uma disciplina escolar. Trabalhos como os de Chervel (1990), ao estudar História, elucidam a compreensão do processo de constituição da sociologia como disciplina escolar. A história das disciplinas nas escolas evidencia que há condicionantes específicos que moldam os saberes pedagógicos, que são os modos de ensinar os conhecimentos científicos. Segundo o autor, as disciplinas não constituem saberes acabados e fixos; pelo contrário, são mutáveis de acordo com as mudanças sociais ou com a própria dinâmica escolar. São criadas pelo universo escolar, a partir de mecanismos próprios que estão mais relacionados com o ensino e com a aprendizagem do que com o conhecimento produzido pela ciência. Em outras

palavras, o conteúdo escolar é mais influenciado pelas decisões sobre aquilo que é mais fácil compreender do que pela relevância científica.

Os trabalhos de Tadeu da Silva (1999, p. 16) ajudam a elucidar essa questão. Como Chervel, Tadeu Silva discute várias teorias curriculares. Para ele, as teorias são elaboradas com o objetivo de formar um tipo de aluno, mesmo que não seja exteriorizada essa intenção. Embora em algumas teorias não fique evidente, o tipo de conhecimento selecionado é intencional, certamente expressando um tipo de leitura da realidade.

Para Chervel (1990), a formação da ciência em disciplina escolar está diretamente ligada ao processo de aprendizagem desenvolvido na escola, o mesmo defende Silva (2004), para quem o currículo é formado a partir dessa premissa. Divide as teorias curriculares em tradicionais e críticas: enquanto as tradicionais são dotadas de pretensão de neutralidade e cientificidade, camuflando as reais intenções curriculares, as teorias atuais – críticas e pós-críticas – demonstram consciência na seleção dos conteúdos, ao incluírem o exercício de poder em suas discussões.

Isso possibilita a ampliação das análises curriculares sob um prisma mais amplo, almejando a formação da identidade do aluno a partir desse tipo de escolhas. Salienta-se o poder do professor na seleção do currículo, na medida em que ele privilegiará um tipo de conhecimento em detrimento de outros. Se todo currículo é uma expressão de poder intencional, o papel do professor torna-se mais amplo e cabe a ele exercê-lo de maneira mais consciente, analisando as implicações de suas escolhas na formação do aluno. Escolher um currículo tradicional ou crítico não é a questão mais imediata, o mais relevante é sua ponderação sobre suas escolhas:

O professor não poderá mais promover suas escolhas curriculares de maneira ingênua, ou seja, se antes as teorias tradicionais “facilitavam” a seleção de conhecimentos, atualmente, a responsabilidade pela formação da identidade do educando pertence ao professor (SILVA, 2004, p. 150).

Se a produção de um currículo está condicionada a experiências e escolhas dos professores, e estes, assumindo um papel atuante na formação dos alunos, para construir um currículo de Sociologia nas escolas, precisam compreender o sentido da ciência no nível médio de ensino, na medida em que é exatamente essa percepção que dará subsídios para os professores selecionarem os conteúdos e produzirem suas próprias práticas metodológicas e pedagógicas.

A respeito dessa questão, Sarandy (op.cit., p. 3) questiona o sentido da disciplina, o que ela tem de específico que não encontramos nas demais áreas de conhecimento como História e Geografia, por exemplo. Cabe ressaltar que as ciências têm fronteiras dadas, antes de tudo, por divisões políticas internas e, em se tratando de Ensino Médio, é preciso criar essas diferenças e afirmar uma identidade para a Sociologia. Para o autor, o contato do aluno com a teoria sociológica, ainda que pela didática do Ensino Médio, produzirá neles uma percepção, uma compreensão e um modo de raciocínio que nenhuma outra disciplina fará. É exatamente essa compreensão ou essa percepção específica que indica a identidade da Sociologia e fornece seu sentido como disciplina do Ensino Médio, não os seus conteúdos em si mesmos. Assim, mais que discutir os chamados “problemas sociais” ou de ensinar um infindável elenco de conceitos, o fundamental é o desenvolvimento da percepção sociológica.

As ideias do antropólogo Louis Dumont (apud. SARANDY 2004) consolidam essa análise. Para o autor, somente com o devido distanciamento de nossa própria sociedade e por meio de um olhar comparativo, podemos perceber que nossa visão de mundo é mais uma entre tantas outras igualmente legítimas. Isso porque outros homens, de distintos lugares e tempos, organizam-se e vivem de maneiras diferentes da nossa. Só a Sociologia pode criar subsídios responsáveis para o desenvolvimento dessa habilidade, atuando contra a mentalidade individualista do homem moderno.

Nesse sentido, o objetivo do ensino de Sociologia é proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber. Para Sarandy (2002, p. 4), seja qual for o conteúdo escolhido para o trabalho, ele será sempre um meio para se atingir um fim, que é o desenvolvimento da perspectiva sociológica, como sugere o trecho abaixo:

Mais que discorrer sobre uma série de conceitos, a disciplina pode contribuir para a formação humana na medida em que proporcione a problematização da realidade próxima dos educandos a partir de diferentes perspectivas, bem como pelo confronto com realidades culturalmente distantes. Trata-se de uma apropriação, por parte dos educandos, de um modo de pensar distinto sobre a realidade humana, não pela aprendizagem de uma teoria, mas pelo contato com diversas teorias e com a pesquisa sociológica, seus métodos e seus resultados (2002, p. 4).

Esse tema também foi desenvolvido por Fernandes, em 1987, em seu trabalho “Sociologia da Educação como Sociologia Especial”. Para Fernandes, o que se pode fazer, então, no nível médio é, a partir de temas diversos, ir variando estratégias de ensino e enfocando aspectos do pensamento sociológico, trabalhando na formação do aluno a partir daquilo que se entende por “pensar sociologicamente”. O ensino de Sociologia não se prende

aos resultados a que chegaram os cientistas sociais, nem ao resumo de suas obras, mas, de certa forma, às questões diante das quais eles se colocaram, e ao percurso, ou seja, às estratégias de construção do conhecimento que eles descreveram. E ainda, de certo modo, produzir o conhecimento sobre o conhecimento, ou a consciência sobre a metodologia desenvolvida. Para o autor, se a Sociologia não for trabalhada com esse objetivo, teremos uma decoreba sobre vida, obras e conclusões de um autor.

Nessa perspectiva, embora o número de aulas deixe de ser importante se pensamos mais seriamente nos objetivos do ensino de Sociologia, o autor conclui que não se pode pensar em uma aula por semana num curso de um ano, o que não quer dizer que se pretende dar ao curso um caráter enciclopédico ou uma exaustão de temas, teorias e conceitos que repetem os mesmos esquemas didáticos, não produzindo nenhum avanço no modo de pensar do aluno (FERNANDES, 1987, p. 12).

Este ainda é um dos grandes problemas enfrentados por professores de Sociologia nas escolas: o número de aulas é determinante para a produção do currículo. Moraes, no trabalho “Desafios para a implantação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira” (2009, p. 23), ao desenvolver a temática currículo de Sociologia, questiona o fato de definir um conteúdo programático sem ter antes definido o número de aulas. Defende que é necessário debruçar mais seriamente sobre essa realidade, que não tem sido suficientemente debatida e está diretamente ligada às questões sobre a proposta de um currículo único.

O sentido dado ao ensino de Sociologia é “desenvolver o pensamento sociológico no aluno” ou “levar o aluno a pensar sociologicamente”. Para Moraes (2009, p. 23) a questão dos conteúdos e da existência de uma proposta única acaba perdendo o sentido, ou por outra, não se entende o que seja mesmo esse pensar sociologicamente:

Primeiro, não se trata de uma quantidade específica de conteúdos; depois, não se trata de determinados conteúdos e não outros. Trata-se na verdade de uma feliz unidade entre conteúdos e metodologias, em que os conteúdos podem ser os mais diversos e a metodologia é que poderá fazer a diferença, por isso a questão da formação de professores passa não somente pelo domínio de conteúdos (bacharelado), mas principalmente pela licenciatura, ou o domínio das práticas e questões de ensino. De certa forma, a escolha dos conteúdos – temas, teorias e conceitos – não podendo ser percorridos todos – numa proposta exaustiva -, terá sempre um caráter arbitrário; depois, se não forem organizados sob perspectivas variadas em termos de metodologias de ensino, poderão ser uma repetição de estruturas apenas variando os temas, o que em termos de aprendizado será a reiteração.

Sarandy (2002, p. 5), ao escrever sobre a introdução da Sociologia no nível médio, aponta que, diferente de outras disciplinas, a Sociologia ainda está construindo um saber organizado para esse nível de ensino. A História e a Geografia, provavelmente devido à longa tradição no meio escolar, estão bem estabelecidas, têm um discurso construído sobre a realidade, já aceito e amplamente disponível para todos os professores. Os cientistas sociais não contam com essa experiência, além de suas produções sobre o ensino da Sociologia no Ensino Médio serem bastante dispersas entre os profissionais. Não existe uma rede de comunicação e diálogo que favoreça maior intercâmbio de ideias e experiências práticas. Na maioria das vezes, as experiências com o ensino não são registradas, não integram um sistema cumulativo de experiências históricas da comunidade de cientistas sociais e nem sempre estão amplamente disponíveis:

A carência de reflexões e orientações pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao ensino de ciências sociais, o conteúdo teórico dos livros didáticos e o modo como são organizados os planos de curso têm como origem dois vieses nas práticas pedagógicas dos professores do ensino médio: o academicismo – que, em grande medida, reproduz os modelos aprendidos na graduação – e a militância ideologicamente orientada – que, por sua vez, é responsável pelo recorte específico dos conceitos e temáticas normalmente trabalhados ou, até mesmo, pelo sentido dado a certos conceitos sociológicos. Esses dois vieses acabam por contribuir tanto para uma baixa qualidade no ensino dessa disciplina, quanto para sua pouca legitimidade social (2002, p. 5).

O que se retém dessas reflexões é o fato de o conhecimento sociológico ser compreendido como algo que poderá beneficiar o aluno na medida em que lhe propicia habilidades para analisar a realidade que o cerca e na qual está inserido. Mais do que isso, a Sociologia constitui uma contribuição decisiva para a formação da pessoa humana, já que nega o individualismo e demonstra claramente nossa dependência em relação ao todo, isto é, à sociedade na qual estamos inseridos. Assim, a Sociologia deve fazer parte dos currículos, mas não de “qualquer tipo de ensino médio ou de qualquer currículo”. Ao pensar na ciência dentro das escolas, está pensando-se no papel do Ensino Médio, e em que tipo de indivíduo se pretende formar.

Por essa razão, várias são as indagações impostas hoje aos sociólogos e professores do Ensino Médio: compreender como esses conteúdos estão chegando e sendo desenvolvidos pelos professores efetivamente nas salas de aula. Ter a dimensão dos seus impactos na vida cotidiana dos alunos e do ambiente escolar. Certificar como as Secretarias de Educação têm se comprometido com o desenvolvimento qualitativo desses conteúdos. Motivada por essas

indagações, tentando compreender como trabalhar tais conteúdos nas escolas básicas, percebendo os problemas enfrentados por professores da disciplina e compreendendo o decisivo papel do professor na formação desses currículos, como estes estão sendo elaborados? Como e qual Sociologia está sendo ensinada nas escolas? Motivada por essa questão, exponho o resultado da pesquisa que realizei no município de Juiz de Fora, cujo objetivo foi conhecer o processo de implementação do ensino de Sociologia nas escolas estaduais do município, por meio dos conteúdos que os professores selecionam para composição dos programas da disciplina em suas aulas.

3 APRESENTAÇÃO DO RESULTADO DA PESQUISA: A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DE SOCIOLOGIA POR PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

Como professora de Sociologia na rede pública de ensino, participei de momentos de discussão e de reorganização do planejamento curricular da escola onde atuo. Durante esse processo, observei que cada professor expunha suas impressões sobre o documento e sobre a forma de organizar os conteúdos, com pouca referência aos documentos oficiais para estabelecer metas, objetivos e conteúdos nos planejamentos.

Sendo a Sociologia uma disciplina nova no currículo escolar, os professores têm seguido as orientações oficiais? Quais são as concepções e as práticas de planejamento dos professores de Sociologia no Ensino Médio? Como esses professores estão selecionando os conteúdos para a elaboração de um currículo?

De fato, os PCN recolocaram em discussão a tradicional questão didática a respeito de quais conteúdos devem ser ensinados e como ensiná-los. Esse questionamento motiva a produção do presente projeto: verificar como os professores de Sociologia estão descobrindo o que fazer nas escolas, os conteúdos e critérios utilizados para selecioná-los.

Para responder a essas questões, foi realizada entre fevereiro e maio de 2010, uma pesquisa com os professores que lecionam a Sociologia nas escolas estaduais de Juiz de Fora. A cidade tem trinta escolas estaduais com Ensino Médio e, assim como as demais escolas de outros municípios do Estado, enfrenta diversos tipos de problemas, entre os quais a modificação da grade curricular, proposta pela SEE. Isso diminui a oferta de conteúdos a cada ano do nível médio, atingindo diretamente a disciplina Sociologia.

A partir de agora, os alunos entram no primeiro ano do Ensino Médio com a oferta de 12 disciplinas, caindo para 10 no segundo ano e encerrando o terceiro ano com a oferta de 9 disciplinas. Fica a cargo da comunidade escolar, composta por alunos, pais, professores, direção da escola, escolher as disciplinas que devem ser retirados da grade, em cada ano, a permanência fica por conta das seguintes disciplinas: Português, Matemática, Sociologia, Filosofia e Educação Física, como consta a resolução da SEE, nº1255, de 19 de dezembro 2008.

Em 2007, a SEE - MG publica a lei 100/2007, de 16 de outubro de 2007, a qual incorpora no regime próprio de previdência do Estado 90 mil servidores, sendo 90% profissionais da educação: professores, auxiliares de serviços gerais, secretários entre outros. Trata-se da chamada “efetivação”. Ocorre que, sem concurso público, os profissionais foram

“efetivados” tendo a garantia de lecionar o número de aulas que estavam trabalhando no momento de publicação da lei.

Com a garantia das aulas dada ao professor pela SEE-MG, e com a redução dos conteúdos, muitos professores não conseguiram em suas escolas completar seus cargos, de forma que vários foram obrigados a lecionar disciplinas diferentes da sua formação. A orientação dada pela SEE é a de que o cargo deve ser completado com as disciplinas Sociologia, Filosofia e Artes.

Para o presente trabalho, esse é um dado importantíssimo não só por estarem excluindo do processo de ensino professores formados em Ciências Sociais, mas também por não demonstrar nenhuma preocupação com a forma como os conteúdos sociológicos estão sendo trabalhados nas escolas, num verdadeiro sucateamento da disciplina.

Vários foram os contratempos enfrentados para a realização da pesquisa. Destacamos entre eles a burocracia escolar. Por exemplo, a ausência de um responsável pela escola no momento da aplicação das entrevistas, sem um responsável, impossibilitou chegar até o professor. Durante a apresentação do trabalho para o responsável da escola, foi perguntado sobre quantos professores estavam no momento lecionando a disciplina Sociologia e qual a formação desses professores, já que esse dado é importante para a nossa análise e poderia ficar comprometido com a não entrega de algumas entrevistas, sendo então registrados e posteriormente comparados com as respostas dadas nas entrevistas.

Nenhum professor se prontificou em responder o questionário no momento da entrega, alegando não ter tempo para responder ao mesmo, pois estavam em sala de aula, preferindo levá-lo para casa, marcando um dia para a sua entrega. Outro entrave: alguns professores esqueciam o questionário, só entregando em data posterior à combinada, de modo que foi necessário retornar várias vezes à mesma escola. Somado-se a isso, alguns professores simplesmente não devolveram os questionários, principalmente os profissionais mais antigos, e outros professores recusaram-se a responder à pesquisa. Dentro desse grupo encontramos professores não formados em Ciências Sociais e que estão, no momento, lecionando Sociologia, portanto alegaram não saberem responder às questões indagadas.

De maneira geral, diretores, supervisores e professores receberam bem e se disponibilizaram, de imediato, em contribuir para a pesquisa. Apesar dos esforços, não foi possível resgatar todos os questionários.

Com 26 questões abertas¹, divididas em duas partes, a pesquisa caracterizou-se por aspectos considerados relevantes sobre a produção curricular. Na primeira parte, os professores foram instigados a responderem sobre o trabalho de planejamento curricular, respondendo a questões sobre a organização do planejamento e materiais de apoio. O objetivo é entender como acontecem as escolhas dos conteúdos e no que estão embasadas. Na segunda parte, tentando desvelar o envolvimento da equipe escolar nos planejamentos da disciplina Sociologia, os professores foram levados a responder sobre como são desenvolvidas as suas práticas pedagógicas, sobre o uso de recuso didático e como é feito o planejamento de curso dentro da escola.

Foram distribuídos 41 questionários, 26 foram respondidos. No quadro, há o número de escolas visitadas, a quantidade de professores que trabalham com a Sociologia, a formação de cada professor, e o número de questionários respondidos em cada escola.

¹ Encontram-se no anexo.

Quadro 1: Número de escolas, quantidade de professores que lecionam a disciplina Sociologia, sua formação e relação de questionários respondidos.

Escola	Número de professores	Formação	Questionários respondidos
1	1	Sociologia	1
	1	Sociologia	1
2	1	Sociologia	1
3	1	Geografia	0
4	1	Sociologia	1
5	1	Sociologia	1
6	1	História	1
	1	Geografia	1
7	1	Sociologia	1
8	1	Sociologia	0
9	1	Sociologia	0
10	1	Sociologia	1
	1	Filosofia	
	1	Geografia	
11	1	Sociologia	1
	1	História	1
	1	Geografia	
12	1	Sociologia	1
	1	História	
13	1	Biologia	0
14	1	Sociologia	1
15	1	Sociologia	1
16	1	Sociologia	1
17	1	Sociologia	1
18	1	Sociologia	1
	1	Geografia	
	1	Biologia	
19	1	Sociologia	1
20	1	Sociologia	0
21	1	Sociologia	1
22	1	Geografia	0
23	1	Sociologia	1
24	1	História	0
25	1	Sociologia	1
26	3	História	0
		História	
		Geografia	
27	1	Sociologia	1
28	2	Sociologia	1
		Geografia	1
29	1	Sociologia	1
30	1	Sociologia	1

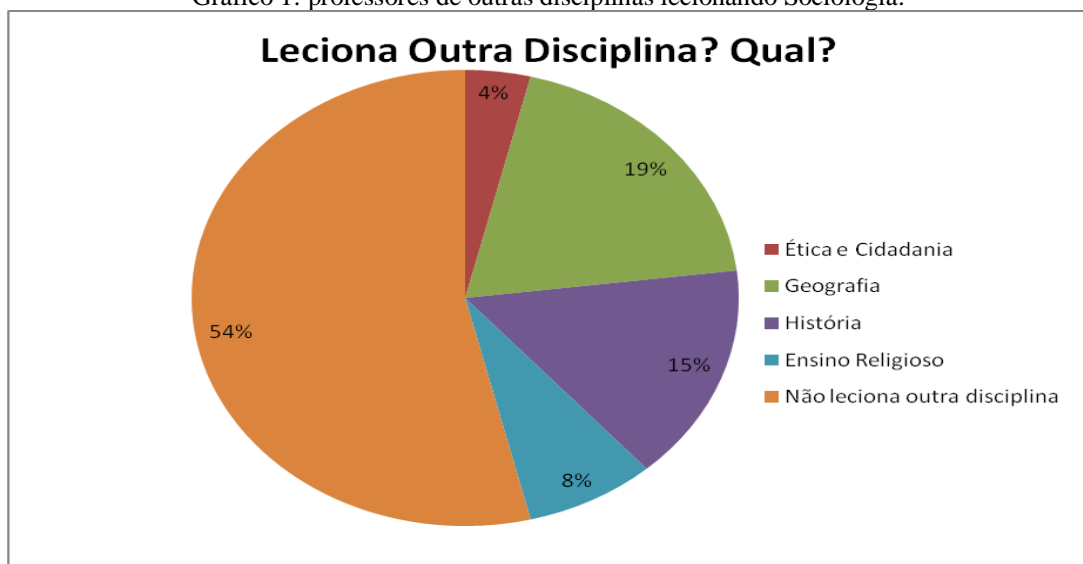
Apesar de inserida de forma obrigatória no currículo, esses dados ratificam a pouca legitimidade da disciplina Sociologia nas escolas do município. Ainda que a Sociologia, assim como as demais ciências trabalhadas nas escolas, tenha suas especificidades, 41% dos

profissionais que estão no momento trabalhando com a disciplina nas escolas têm outra formação, que não a de Cientista Social.

Se o objetivo da Sociologia é produzir nos alunos uma compreensão e um modo de raciocínio, próprios da ciência, é essa compreensão específica que a torna disciplina escolar, e não os seus conteúdos. Independentemente dos conteúdos trabalhados, só se obterão resultados se atingirem o objetivo final, que é o desenvolvimento da perspectiva sociológica, o pensar sociologicamente. Como um geógrafo, historiador, biólogo e até mesmo um filósofo poderá atingir esse objetivo? Que embasamento teórico e conceitual da ciência eles possuem para esse trabalho?

Esses dados apontam para uma importante reflexão sobre a implantação da Sociologia nas escolas da cidade. Grande parte dos jovens que aqui estudam estão sendo excluídos devido à não-qualificação de seus professores sobre o processo de formação do pensamento sociológico. Apesar de, em sua grade curricular, constar a disciplina, não estão desenvolvendo habilidades e competências da ciência propostas para esse nível de ensino. Foi questionado aos professores se eles trabalhavam com outras disciplinas além da Sociologia, como ilustra o gráfico 1:

Gráfico 1: professores de outras disciplinas lecionando Sociologia.

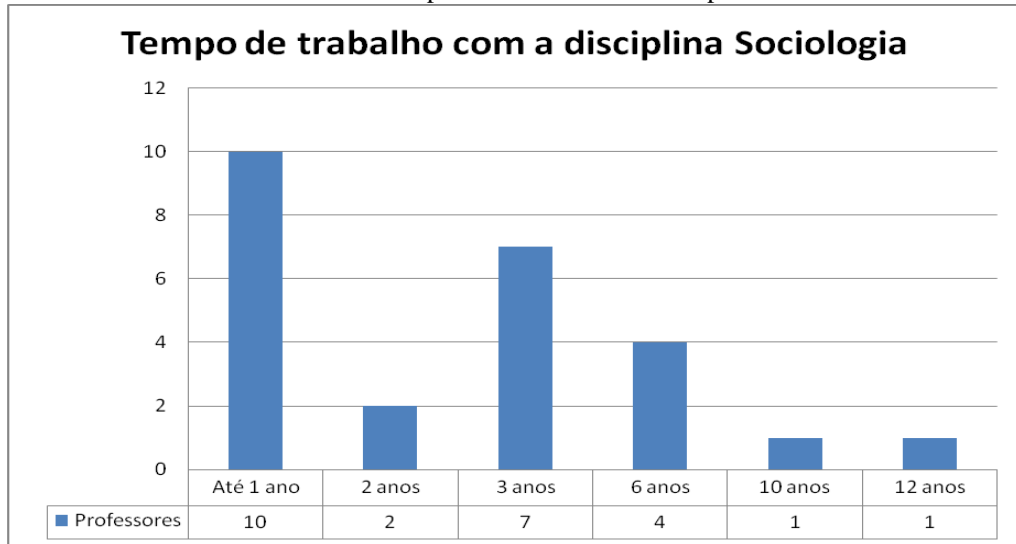


A pesquisa aponta também que os professores tem, em média, 24 a 52 anos, sendo 11 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Destes, apenas 4 têm especialização, 2 estão cursando o mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Para compreendermos as experiências didáticas que estão sendo desenvolvidas, foi questionado aos professores o tempo em que estão trabalhando com a Sociologia na escola. E

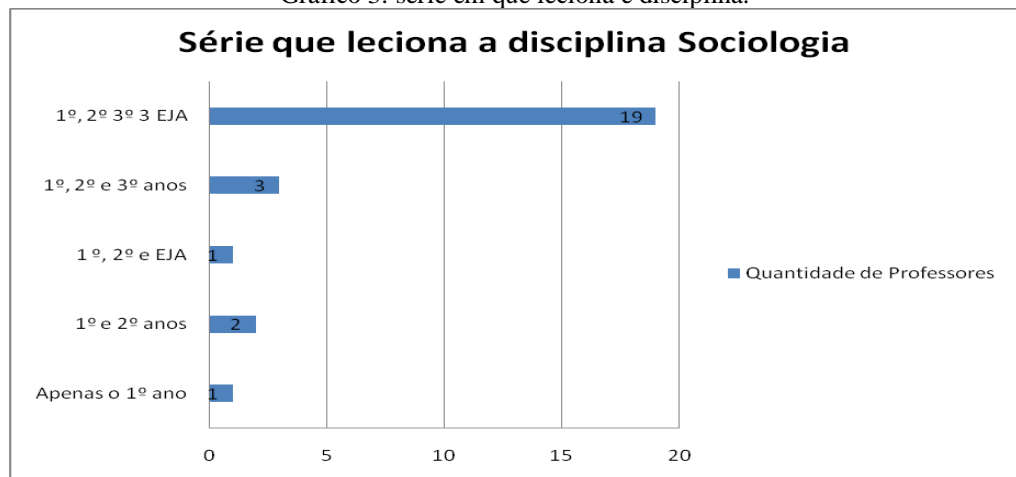
os dados mostram que a maior parte desses profissionais tem até 1 ano de experiência, como ilustra o gráfico 2:

Gráfico 2: Tempo de trabalho com a disciplina.



Além do pouco tempo de trabalho, dos 26 entrevistados, 20 lecionam de manhã e à noite, com turmas em todas as séries do nível médio, incluindo EJA (Educação de Jovens e Adultos), de 5 até 26 turmas, como ilustra o gráfico 3:

Gráfico 3: série em que leciona e disciplina.



Santos (op. cit., p. 1), em seu trabalho “Sociologia no Ensino Médio”, produziu um levantamento do processo de implantação da disciplina no Distrito Federal. Segundo o autor, os professores da rede pública enfrentam vários problemas:

- **Administrativas:** número excessivo de turmas, em geral, 16 turmas por 40h de jornada, o que por um lado, dificulta a realização de atividades

criativas, o acompanhamento dos alunos e uma avaliação diagnóstica e por outro lado, gera desgaste físico e mental.

- **Políticas:** a resistência de professores e alunos, capitaneada pelo Sindicato dos Professores, em função da diminuição da carga horária de outras disciplinas.

- **Pedagógicas:** domínio precário dos conceitos básicos das ciências sociais e dos conceitos da própria reforma curricular tais como, tecnologia, competência e habilidade, interdisciplinaridade, contextualização, trabalho projetos.

De maneira semelhante, outros trabalhos também apresentam as mesmas dificuldades, como é o caso de Lyra (2009, p. 8), ao apresentar dados sobre a Sociologia nas escolas de Boa Vista: a autora denuncia o excessivo número de turmas, a grande carga horária de trabalho, os desgastes de deslocamento, a falta de qualificação e muitas vezes de formação dos professores.

Não muito diferente dessa quase trágica realidade, encontramos os professores de Sociologia de Juiz de Fora: com apenas uma aula por semana, em cada série do nível médio, se quiseram completar o cargo, são obrigados a trabalhar com 18 turmas. Por terem um número restrito de aula, em cada escola, dificilmente encontramos licenciados em Ciências Sociais trabalhando na mesma instituição. Assim, esses professores não conseguem discutir seu plano de ensino com um colega da área, tendo um trabalho solitário, ou nos melhores casos, realizados com colegas de áreas afins.

Além de raras trocas de experiência, que podem ser responsáveis pela escassa produção científica dentro das escolas, a produção do currículo torna-se comprometida uma vez que os professores têm pouco tempo para trabalhar temas tão complexos quanto os apresentados pela Sociologia. Essa realidade dificulta a produção de aulas mais criativas e com metodologias de ensino diferenciadas. Além disso, compromete o acompanhamento mais próximo dos alunos e as avaliações diagnósticas. Somando-se a tudo isso, encontramos o desgaste físico e mental, muitas vezes desestimulantes da prática da docência.

Tendo tantas turmas, vários horários de trabalho, incluindo outras disciplinas, além de atuarem em todos os anos do Ensino Médio, é difícil prever se o professor trabalha os mesmos conteúdos em todas as séries. Isso está demonstrado no gráfico 4:

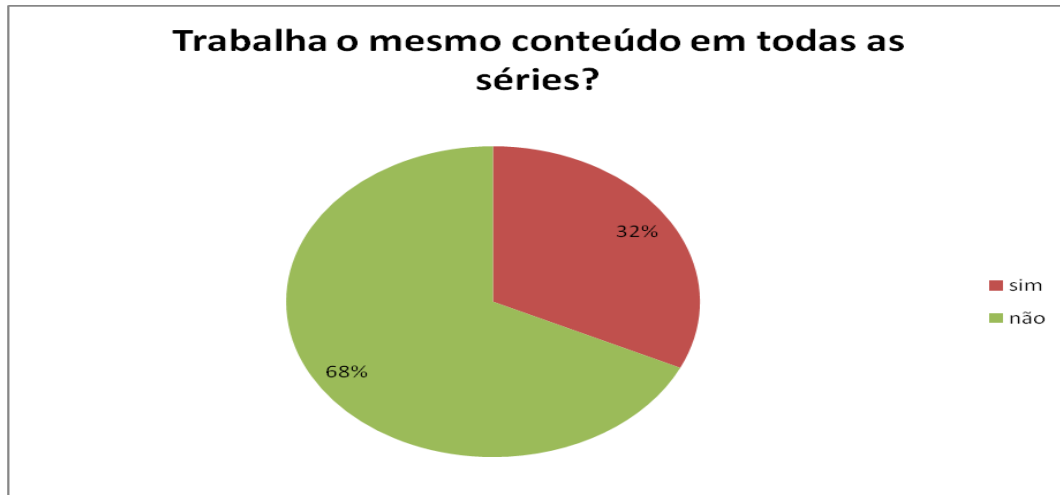


Gráfico 4: trabalhando o mesmo conteúdo.
Fonte: Produzido pela autora.

Dos entrevistados, 17 professores alegam não trabalhar os mesmos conteúdos em todas as séries, porém fazem referência ao primeiro contato da turma com a disciplina. Se as turmas nunca tiveram aula de Sociologia, o conteúdo é o mesmo, caso contrário, são trabalhados temas diferentes. Alguns professores apontam também a divisão dos conteúdos apresentados pelo CBC, utilizando-o como referencial para a diferenciação das séries. Como o documento tem três eixos temáticos, cada um é desenvolvido em série diferente do ensino médio. Os 8 professores que trabalham os mesmos conteúdos em todas as séries justificaram ser a primeira vez que as turmas estão tendo a disciplina. Um professor justificou que, mesmo trabalhando os mesmos conteúdos, cada série tem um foco diferente.

A metodologia de trabalho também é importante, segundo Moraes (op. cit., p. 24), os conteúdos trabalhados pela Sociologia podem ser os mais diversos. A metodologia é que poderá fazer a diferença, por isso a questão da formação de professores passa não somente pelo domínio de conteúdos, mas principalmente pelo domínio das práticas e questões de ensino. Quando questionados sobre o tipo de metodologia utilizado em suas aulas, todos os professores entrevistados afirmaram predominarem as aulas expositivas, debates e trabalho em grupo. Notamos, portanto, a ausência de metodologias diversificadas, talvez como resultado da grande carga horária de trabalho, já discutida anteriormente.

Quais referenciais teóricos os professores utilizam para a elaboração das suas aulas e o que os motiva nesse planejamento?

Retornando ao trabalho de Tomazi (2004, p. 150), um currículo é formado por escolhas condicionadas às experiências dos professores. O tipo de conhecimento selecionado é intencional, mesmo que, em algumas teorias, não fique evidente, certamente expressam um tipo de leitura da realidade. Salienta o poder do professor na seleção do currículo, pois ele

privilegiará um tipo de conhecimento em detrimento de outros. Se todo currículo é uma expressão de poder intencional, o papel do professor torna-se mais amplo e cabe a este exercê-lo de maneira mais consciente, analisando as implicações de suas escolhas na formação do aluno.

Acreditando na importância das escolhas feitas pelos professores, já que são eles os responsáveis pelo desenvolvimento da disciplina nas escolas, como os eles planejam suas aulas? Que materiais utilizam como base para seu planejamento? Esses questionamentos são explicitados no gráfico 5:

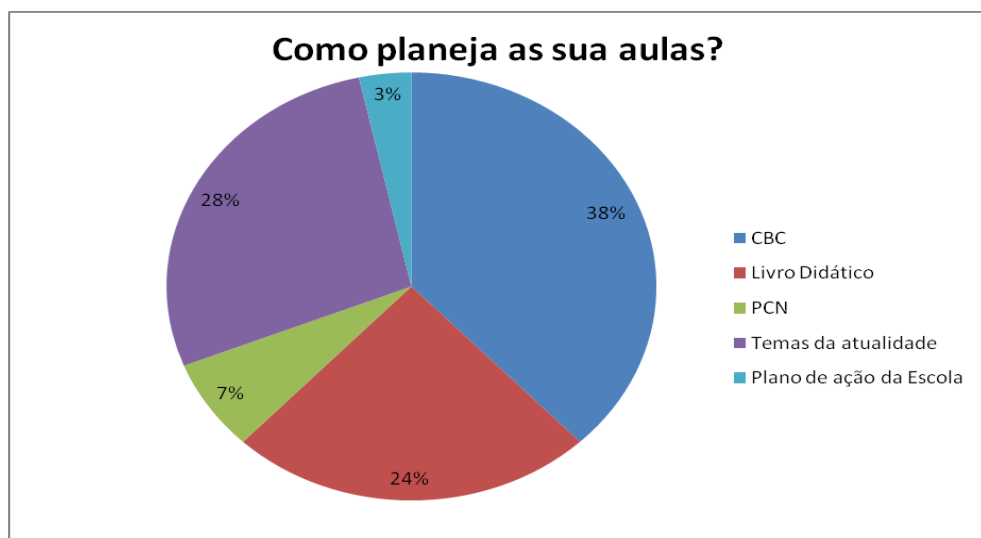


Gráfico 5: Como as aulas são planejadas.
Fonte: Produzido pela autora.

A proposta curricular apresentada pela SEE - MG, o CBC, é preferida pelos professores, acompanhada dos livros didáticos. É interessante ressaltar a pouca referência à proposta do Ministério da Educação, os PCN. Podemos concluir que os professores fazem pouca ligação entre a produção desses materiais de apoio, já que as questões propostas pela pesquisa foram elaboradas para obter respostas espontâneas sobre o tema.

Também é certo que o dia-a-dia escolar contribui para maior alusão ao CBC, já que a política do Governo do Estado de Minas Gerais instituiu uma avaliação do aprendizado escolar, PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar), realizada através da aplicação de provas no início e no final do ano letivo:

O PAAE é um Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar que oferece suporte didático pedagógico e informações diagnósticas que viabilizam uma gestão curricular de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos e ao Currículo Básico Comum. As avaliações do PAAE são vinculadas aos tópicos/habilidades que compõem a parte obrigatória do CBC das disciplinas

porque todos os alunos devem aprender – nenhum aluno pode deixar de saber (<http://educacao.mg.gov.br/sistema>).

Tendo os PCN, o CBC a característica de orientação e não de um currículo comum a ser seguido, os professores têm de toda liberdade para escolherem os conteúdos e trabalhá-los não só durante o ano, mas também durante o nível médio. Nessa perspectiva, os próprios documentos não explicitam número de aulas necessárias para o desenvolvimento dos temas, não impõem conteúdo, nem tampouco em que série deveriam ser trabalhados. Além disso, os demais materiais citados, como os livros didáticos que, no dia-a-dia escolar, sabemos serem muito utilizados pelos professores. Diferente das demais disciplinas, não existe cobrança do conteúdo de Sociologia por parte das avaliações externas, na região próxima a Juiz de Fora. Nenhuma universidade cobra a disciplina no vestibular.

É importante fazer essa reflexão para compreendermos a liberdade dos professores na escolha dos conteúdos de Sociologia. Por mais que todos os professores elaborem seus planos de curso e tenham responsabilidade nessas escolhas, elas são delimitadas, quer seja pelo conteúdo dos vestibulares, quer seja pelos documentos oficiais que dividem os conteúdos das disciplinas por séries, como é o caso da disciplina História. O documento CBC, por exemplo, deixa claro quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas em cada série do nível médio, como mostra o trecho a seguir:

O atual CBC de História mantém a orientação das versões anteriores de priorizar o contato dos estudantes com o modo como a História é construída. Da utilização de fontes as mais diversas, articulada com conceitos próprios à disciplina, elaboram-se interpretações, formulações que fornecem inteligibilidade ao evento estudado. A familiaridade com o ofício do historiador visa estimular no estudante o desenvolvimento de uma habilidade fundamental: saber ler, interpretar e problematizar as fontes, identificando o que é próprio a todo discurso, a todo tipo de documento: seus interesses, sua visão de mundo. Quanto aos conteúdos a serem ensinados no 1º Ano do Ensino Médio, priorizamos aqueles que se relacionam com o cerne da proposta original, ou seja, a luta pelos direitos e conquista da cidadania, sobretudo no âmbito da História do Brasil. No 2º Ano, os conteúdos propostos, de natureza temática, expandem a compreensão dos eventos e processos históricos a partir da perspectiva da reorganização de fronteiras econômicas, culturais e políticas do mundo moderno ao pós-moderno. No 3º Ano, a escola poderá decidir sobre os conteúdos a serem ensinados, podendo optar pela revisão dos tópicos dos anos anteriores, seu aprofundamento ou ampliação (SEE-MG, CBC História, 2007).

Além dos documentos oficiais, os professores também citaram o livro didático como fonte para a elaboração de seu planejamento. Outro ponto torna-se necessário, que é conhecer

quais livros didáticos, pois só assim teremos maior compreensão de onde vêm tais conteúdos. As respostas quanto à pergunta sobre a utilização de livros didáticos constam no gráfico 6:

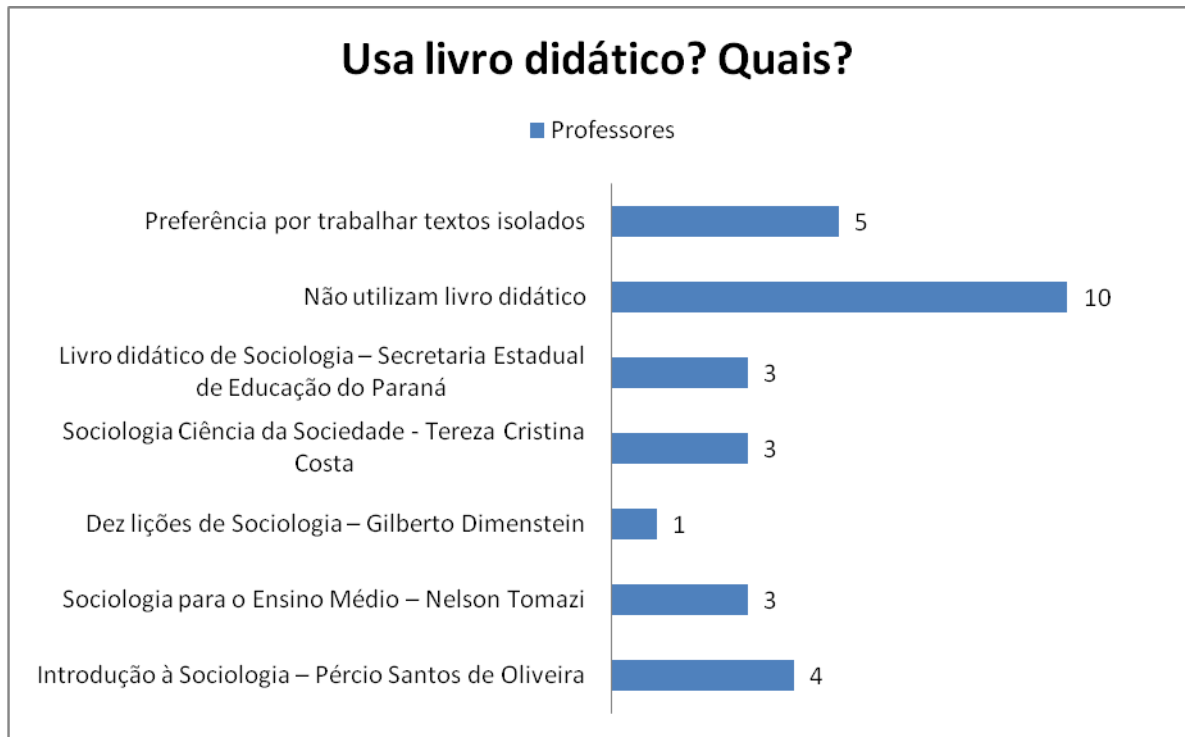


Gráfico 6: Uso do livro didático.

Fonte: Produzido pela autora.

Apenas conhecer que materiais são utilizados para a elaboração de suas aulas é muito pouco, sendo necessário que os professores listem seus programas. Para tal é importante também saber quando e como os professores realizam seus planejamentos escolares. Só assim será possível saber se há um programa desenvolvido para o ano, ou se os conteúdos são selecionados durante o ano, o que também é um ponto importante no desenvolvimento da disciplina. A maioria dos professores, quando questionados, disseram realizar o planejamento no início do ano. Seguindo a elaboração da pesquisa, que foi desenvolvida para que os professores aprofundassem as suas respostas, essas questões serão analisadas posteriormente.

Sendo pesquisa aberta, os professores tiveram oportunidade de descrever quais conteúdos trabalham. Mesmo havendo uma coerência entre os conteúdos, faz-se interessante listar as propostas apresentadas, acreditando que assim pode-se identificar melhor o que está sendo trabalhado, e mais, se esses conteúdos estão nas matérias de apoio citados por eles, como se pode ver no quadro 2:

- Clássicos da Sociologia;
- Trabalho, Terra, Educação e Cultura;
- Introdução dos conceitos básicos para compreensão da vida social; sociedades tribais medievais e capitalistas; Conceito de Cultura; Fundamentos Econômicos da Sociedade;
- Encontrados no sítio Secretaria Estadual de Educação;
- Sociologia e História;
- Conhecimentos básicos; Instituições Sociais; Cultura; Subdesenvolvimento e Cidadania;
- A Sociedade Humana; Convivência Humana; Comunidade, Sociedade e Cidadania; Os agrupamentos Sociais; Classes Sociais e Estratificação, Mudança Social; Subdesenvolvimento;
- Contexto Histórico do Surgimento da Sociologia; Conceitos Básicos; Cultura; Processos Sociais; Controle Social; Instituições; Economia e Trabalho; Cidadania; Direitos Humanos, entre outros;
- Determinados pelo CBC;
- Determinados pelo PCN;
- Introdução à Sociologia; Fato Social; Ação Social e Classes Sociais; Trabalho e Sociedade; Movimentos Sociais; Política (democracia, tipos de Estado); Gênero e Sexualidade; Preconceito Racial; Crime e Violências; Meios de Comunicação de Massa; Cultura e Sociedade; Cultura Erudita e Popular; Desenvolvimento Social, Trabalho e Vida Econômica; Crescimento Populacional; Crise Ecológica;
- Movimentos Sociais; Política; Sociedade de Classe Cidadania; Identidade Cultural;
- Conceito de Cultura como conceito antropológico, Cultura Brasileira; Desigualdade; Problemas Sociais; Classes Sociais; Capitalismo; Subdesenvolvimento; Expansão do Capitalismo e seus problemas; Políticas;
- Introdução à Sociologia; Mobilidade Social; Sistema de Status e Papéis Sociais; Socialização, Comunidade; Cultura de Massa, Alienação; Neoliberalismo
- Teoria Sociológica com textos atuais como violência, Exclusão Social e Digital, Ética e Cidadania;
- Relações Sociais; Conceitos Básicos para a Compreensão da Vida Social, Cidadania, Direitos Humanos, Estratificação Social, Mobilidade Social, Diferenças Sociais, Desigualdades Sociais, Classes Sociais, Educação, Cultura, Comunidade, Sociedade, Socialização e Controle Social.

Quadro 2: Conteúdos trabalhados durante o ano letivo.

Fonte: Produzido pela autora.

A pesquisa demonstra que, mesmo de forma dispersa, uma vez que os professores não dispõem de espaço para debate sobre a Sociologia na escola, das poucas produções acadêmicas sobre o assunto. Apesar de estarem buscando como fazer, há uma semelhança nos conteúdos trabalhados. Como a disciplina é nova no Ensino Médio, não ter acúmulo de experiências pedagógicas nesse nível de ensino é um dado já esperado. Cenário bem diferente do nível superior, em que já se encontra consolidada e respeitada. As Ciências Sociais possuem teorias e métodos investigativos que lhe permitiram acumular reflexões, interpretações e dados sobre os mais variados fenômenos sociais. Há um acúmulo de pesquisas em Sociologia no mundo todo, de forma que a própria natureza dessa ciência nos informa quais devem ser os conteúdos ensinados (SILVA, op. cit., p. 7).

É claro que, no nível médio, a realidade é bem diferente do superior. O objetivo nas escolas é dotar os alunos de fundamentos da Sociologia, para que eles possam desenvolver o pensamento sociológico de maneira a se beneficiar dos seus conhecimentos durante sua vida. Segundo Silva (op. cit., p. 1), tendo como referência os autores clássicos e os contemporâneos, a Sociologia se propõe a interpretar o mundo, em suas mais diversas faces. Os fenômenos sociais, tais como instituições sociais, grupos sociais, classes sociais, ideologias, Estado, religião, guerra, desigualdades sociais, educação, mudança e conservação, mundialização, modernidade e pós-modernidade, entre outros, são seus objetos de estudo.

Ao analisar esses conteúdos, é interessante retornar às reflexões de Chervel (1990), sobre o que leva uma ciência a tornar-se disciplina escolar: elas são criadas pelo universo escolar, onde o conteúdo é influenciado mais pelas decisões sobre aquilo que é mais fácil compreender do que pela relevância científica.

Ainda na proposta de conteúdos a serem trabalhados, Silva (op. cit., p. 8) aponta algumas indicações, baseando-se em programas de vestibulares, como os da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e da UEL (Universidade Estadual de Londrina). Sua proposta procurou elencar temas e teorias clássicos na Sociologia e nas Ciências Sociais como um todo:

1. A sociologia como ciência explicativa da sociedade. Introduzir a história da disciplina. O contexto histórico que a tornou possível e necessária. Mostrar como ela se estruturou no final do século XIX e início do século XX. Exemplificar com pesquisas feitas, um exemplo interessante é a pesquisa de Durkheim sobre o suicídio, na França; outro exemplo pesquisas do Florestan Fernandes sobre Folclore, os negros no Brasil, etc. Mostrar o que é explicar a sociedade a partir do senso comum, dos mitos, da religião e da ciência. Indicar as principais correntes teóricas que fundaram a Sociologia: iluminismo, positivismo, marxismo e a sociologia compreensiva (Rosseau/Montesquieu, Comte, Durkheim, Marx e Weber).

2. A formação da sociedade capitalista e do modo burguês de vida.

a) O Positivismo/Funcionalismo de E. Durkheim (1858-1917) e as explicações sobre a sociedade capitalista: fato social, consciência coletiva, ordem, progresso, trabalho e divisão do trabalho social, patologia social e anomia. A noção de corpo social e a funcionalidade das instituições sociais. A Influência dessa visão social no Brasil. As explicações sobre o capitalismo brasileiro a partir do positivismo/funcionalismo.

b) O Materialismo Histórico de K. Marx (1818-1883) e seus estudos sobre o capitalismo: dialética, trabalho, classe social, alienação, divisão do trabalho, acumulação, mais-valia, lucro, exploração, transformação social, revolução política, super e infraestrutura, etc. O raciocínio dialético e a reprodução/produção das instituições sociais. A Influência dessa visão no Brasil. Explicações sobre o capitalismo brasileiro a partir de Marx.

d) A Sociologia compreensiva de Max Weber (1864-1920) e seus estudos sobre o capitalismo: os sentidos e os significados das ações sociais que

moldaram um tipo de sociedade como a capitalista, os nexos entre religião e economia, burocracia e política, a racionalização das ações sociais, os tipos de ações sociais, a autonomização das instituições sociais a partir da racionalização capitalista, etc. A influência dessa visão no Brasil. Explicações sobre o capitalismo brasileiro a partir de Weber.

e) As explicações atuais sobre as mudanças no capitalismo, sobretudo a partir de 1970. A intensificação do processo de mundialização/globalização. Sociólogos brasileiros e estrangeiros (vários, pode selecionar sobretudo que tenham coerência com a proposta da sociologia crítica).

3. Política, Estado e Movimentos Sociais. Os conceitos. A formação do Estado Moderno. O Estado Nacional no mundo contemporâneo. Os movimentos sociais, os direitos civis, políticos, sociais. A democracia e a cidadania. Esses fenômenos no Brasil.

4. Cultura e Diversidade Cultural. Conceito antropológico de cultura, o etnocentrismo, a alteridade. As diferentes formas de organização cultural e social, com suas lógicas, valores, dinâmicas específicas. As relações de dominação e a hierarquização entre as culturas. As visões evolucionista, culturalista, estruturalista e dialética nos estudos sobre os povos indígenas e africanos no Brasil.

5. Indústria Cultural e Ideologia. Os Meios de Comunicação e massificação cultural. O universo da propaganda. Os diversos sentidos de ideologia. Ideologia e classes sociais. As mudanças na indústria cultural brasileira. As ideologias no Brasil (grifos da autora).

Os conteúdos a serem trabalhados pela ciência já foram dados pelos anos de desenvolvimento de pesquisa realizados. Não podemos nos esquecer de que essas pesquisas bem como suas reflexões fazem da Sociologia uma ciência crítica, na medida em que, ao estudar os homens e o mundo que eles criam ao longo da história, ela se posiciona, influencia posições e ações, mesmo numa didática de Ensino Médio. Daí as orientações da LDB, cujo sentido atribuído à Sociologia é o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. O pensamento sociológico é visto como responsável pela desnaturalização e pelo estranhamento das concepções ou explicações dos fenômenos naturais, sobretudo quando se trata de desenvolver no educando a concepção de que as mudanças ou continuidades históricas decorrem das decisões pautadas em interesses humanos, e que os fenômenos sociais que nos rodeiam, e dos quais participamos, não são de imediato conhecidos.

Por isso reafirma-se o pensamento de Moraes (op. cit., p. 23): “não se trata de uma quantidade específica de conteúdos, eles podem ser os mais diversos possíveis, a metodologia é que poderá fazer a diferença”. Como afirma Fernandes quanto à importância das metodologias e ao objetivo no nível médio sobre a variação das estratégias de ensino enfoca temas diversos, trabalhando na formação do aluno e daquilo que se entende por “pensar sociologicamente” (FERNANDES, 1987).

A partir desses dados, é possível dizer que se construiu um currículo de Sociologia para as escolas do Ensino Médio, e o que tem variado são as metodologias aplicadas a esses conteúdos. Agora, mais do que nunca, torna-se necessário o encontro dessas práticas.

As metodologias aplicadas ao ensino dos conteúdos não estão isoladas do motivo pelos quais os professores escolheram trabalhá-los. Retomando a Tadeu da Silva (1999, p. 16), os currículos, além de serem elaborados para formar um tipo de aluno, expressam um tipo de leitura da realidade e estão condicionados a experiências e escolhas dos professores, os quais assumem um papel atuante na formação desses alunos.

Aqui, buscando justificar o sentido dado pelos professores para a ciência dentro das escolas, dois pontos convergem-se: os autores trabalhados e os motivos pelos quais foram escolhidos.

Caracterizada por inúmeros olhares sobre a realidade, a Sociologia dispõe de dezenas de correntes teóricas diferentes e enfoques diversos sobre uma mesma denominação científica, chegando a parecer ciências distintas (SARANDY, 2004, p. 114). A distinção entre os conceitos sociológicos advém das diferentes tradições teóricas. Para ficar só nos clássicos fundadores, o conceito de Sociedade e Classe Social tem distintos significados no positivismo de Auguste Comte, no funcionalismo de E. Durkheim, no materialismo Histórico de Marx e Engels e na sociologia compreensiva de Max Weber. Diante dessa plurissignificação de conceitos, Silva (op. cit., p. 4) questiona como ensiná-los.

Daí a importância dada à escolha dos autores, de modo que cada um determinará o olhar, ou seja, o sentido dado aos conteúdos. Nessa perspectiva, buscou-se desvelar os autores trabalhados, como explicita o gráfico 7:

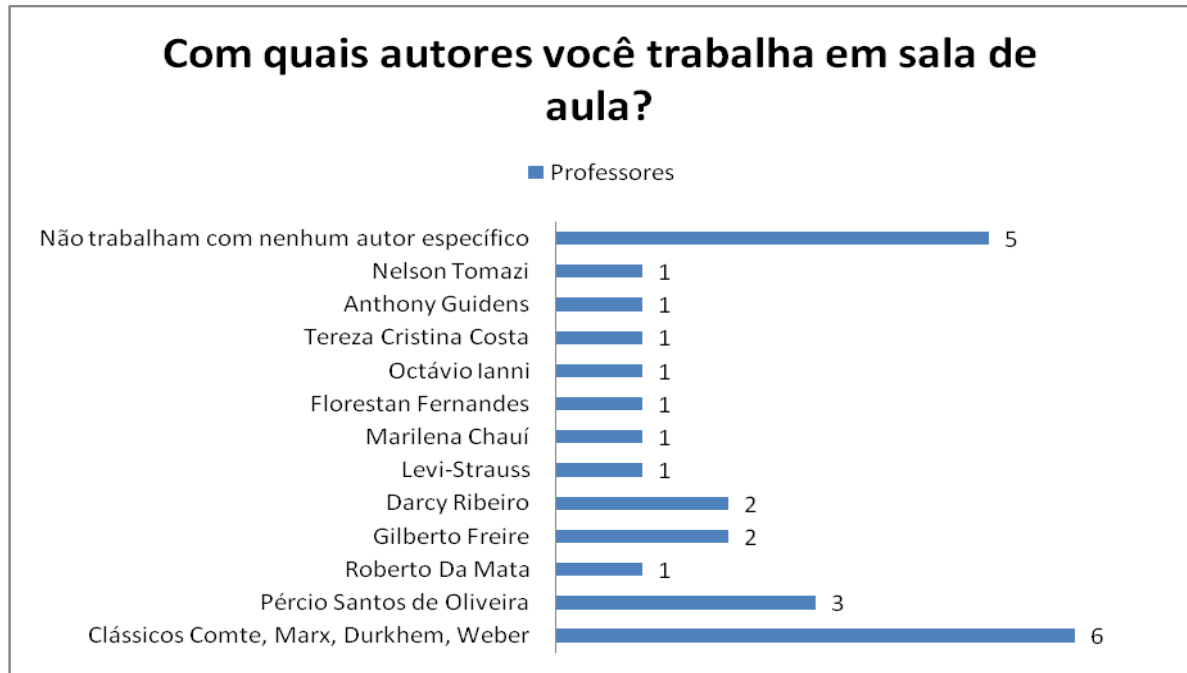


Gráfico 7: autores trabalhados nas práticas pedagógicas.
Fonte: Produzido pela autora.

Interessante destacar que foram citados desde autores clássicos da Sociologia, até autores dos livros didáticos, sinalizando a influência desse material na formação, não só dos alunos, mas também dos professores. Salientam-se as dificuldades desses profissionais, depois de formados, para se qualificarem.

O gráfico 8 ilustra a motivação que levou os professores à escolha de tais conteúdos:

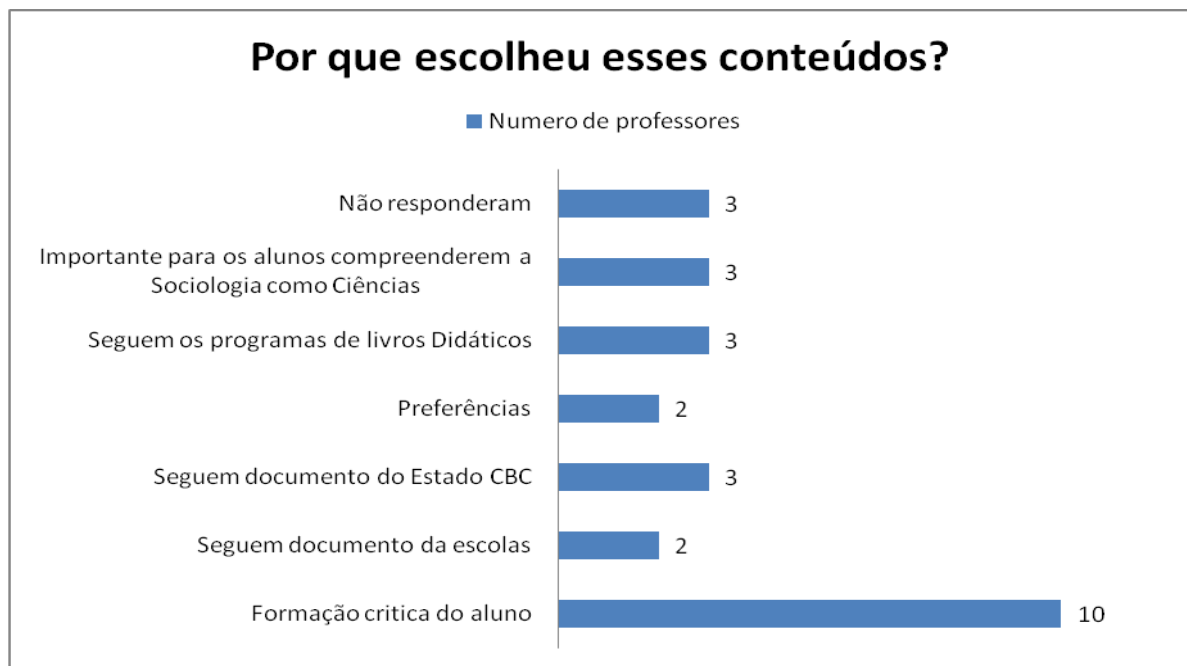


Gráfico 8: Motivação da escolha dos conteúdos.
Fonte: Produzido pela autora.

A preocupação com a formação crítica do aluno prevalece entre os professores. Se pensarmos que tanto os documentos da escola quanto os livros didáticos orientam-se pelo CBC, que por sua vez segue a diretriz do PCN, podemos dizer que os professores seguem a orientação da LDB para a Sociologia no Ensino Médio, ministrando conteúdos sociológicos voltados para a formação cidadã.

Daí se concebe que a construção do currículo de Sociologia está voltada para a formação da cidadania, o que também não tem nada de surpreendente quando imaginarmos que os domínios das habilidades desenvolvidas pela ciência levam a uma percepção crítica da sociedade, fundamental para a formação cidadã.

Com esses dados, é possível traçar uma tendência no ensino da disciplina Sociologia nas escolas estaduais de Juiz de Fora. Compreendemos que, embora haja certa coerência nas escolhas dos conteúdos, que nos sinaliza, inclusive, para a construção de um currículo a ser seguido pelos professores, não há convergência na forma como são trabalhados.

No caso da Sociologia, não é uma tarefa fácil ensinar seus conteúdos, nem tampouco é possível ensinar da mesma maneira. Os dados da pesquisa mostram que os profissionais formados em Ciências Sociais, em sua maioria, organizam suas atividades baseando-se na transmissão de conceitos, ou nos fundamentos das principais correntes teóricas, ou ainda, na articulação desses dois objetos. Realizam seu planejamento anualmente, utilizando livros didáticos, orientações oficiais e textos para contextualizar os temas.

Silva (op. cit., p. 6) aponta uma tendência: segundo a autora, há professores que têm um planejamento claro da disciplina e elegem temas e conceitos que consideram relevantes.

Nessa linha de pensamento, Santos (op. cit., p. 10) ressalta uma tendência semelhante, a científica, em que os professores organizam suas atividades baseando-se na transmissão de conceitos, como classes, interação social, cultura, estratificação social, mobilidade social, entre outros, ou preocupam-se em transmitir os fundamentos das principais correntes teóricas, como funcionalismo, marxismo, entre outras.

Segundo Silva (op. cit., p. 6), nesse caso, é comum os professores não seguirem apenas um livro didático, mas vários textos de vários autores. A partir dos pressupostos científicos, criam metodologias e recursos apropriados para cada conteúdo. Assim, a metodologia nasce da necessidade de tornar o conteúdo claro para o aluno. A forma de ensinar está subordinada ao conteúdo que será ensinado.

Santos (op. cit., p. 11) discute uma tendência que contempla algumas práticas pedagógicas citadas por professores que são formados em Ciências Sociais: prática globalizante. Nessa tendência, os conteúdos científicos e os conteúdos postos pelos alunos

estão articulados num mesmo processo pedagógico, constituindo o conhecimento escolar com atividades desenvolvidas por meio de projetos de trabalhos, nos quais devem constar questões sugeridas pelos alunos, pelos professores ou pela própria conjuntura social. Assim, as questões inclusas no projeto geram necessidades que levam os jovens a se defrontarem com os conhecimentos científicos como instrumentos culturais para entendimento da realidade, e não como conceitos abstratos, desprovidos de significação.

Outro grupo de professores, os não formados em Ciências Sociais, encaixam-se em outra tendência colocada por Silva (op. cit., p. 6): elaboram seus programas elegendo temas que julgam interessantes para os jovens ou relativos a problemas da sociedade. Modificam o programa de acordo com o próprio interesse ou com o interesse dos alunos. Embora se refiram ao uso de livros didático e às orientações oficiais para poderem situar-se no universo da ciência, não os seguem.

Segundo Silva, essa tendência de prática pedagógica é comum, na qual o professor, sem definir claramente um programa baseado na ciência, vai montando suas aulas a partir da conjuntura social e política, utilizando-se de jornais e revistas, e muitas vezes do próprio livro didático. Dessa forma, é como se a disciplina se aproximasse da atualidade, promovendo debates nas salas de aulas, sem, entretanto, ultrapassar o senso comum sobre as instituições sociais e os problemas sociológicos.

Enxergando a situação sob o mesmo prisma de Silva, Santos (2001, op. cit.) chama a essa prática pedagógica de espontaneísmo, que consiste na organização de atividades a partir do cotidiano dos alunos e de suas problemáticas: uso de drogas, gravidez na adolescência, relações familiares, violência, entre outros. Ou assuntos atualmente discutidos na Sociologia e que interessam aos alunos: diferenças de gênero e orientação sexual, diversidade cultural, religiosidade, para citar alguns. É claro que essas tendências não são as únicas, nem fixas, podendo surgir novas formas de se ensinar a Sociologia, ou mesmo mesclando-se.

Moraes (op. cit., p. 365) defende que analisar cientificamente a realidade, do ponto de vista sociológico, para o Ensino Médio, significa partir do senso comum de elevar o conhecimento a uma posição em que se pode explicitar toda a complexidade do real. E isso obviamente se dará com a indicação de conceitos que devem ser absorvidos para se criar uma linguagem diferenciada do senso comum. Para o auxílio dessa prática sugere trabalhos realizados com cinema, teatro, televisão, jornal, revistas e músicas.

Pergunta-se: nas escolas de Juiz de Fora, que outro tipo de material é utilizado, além do livro didático? Nossa preocupação recai, especialmente, no material tecnológico. De fato, a tecnologia ajuda o professor a desenvolver o conteúdo de maneira mais atraente e

significativa, aproximando os alunos. Entendemos que, para esse tipo de trabalho, é necessário que a escola ofereça esse material. Esta pesquisa constatou que as escolas dos entrevistados estão equipadas com vídeo, DVD, televisão, som, computador, internet, *data-show* e retroprojetor.

Apenas 4 professores alegaram não utilizar recursos tecnológicos em sala de aula, 5 professores citaram *data-show*, 9 disseram utilizar o DVD com filmes e documentários, 5 utilizam som, e 2 utilizam a internet.

A qualificação dos professores que trabalham nas escolas brasileiras é tema frequente em debates e produções acadêmicas. Os baixos salários, somados à excessiva carga de trabalho, são as principais dificuldades enfrentadas hoje por esses profissionais. Tanto que, no ano de 2007, na tentativa de diminuir esse problema, o próprio MEC criou o Plano Nacional de Formação de Professores. Diante disso, uma questão se coloca: como os professores de Sociologia têm se atualizado diante das questões atuais e cotidianas da sociedade? O gráfico 9 explicita essa situação:

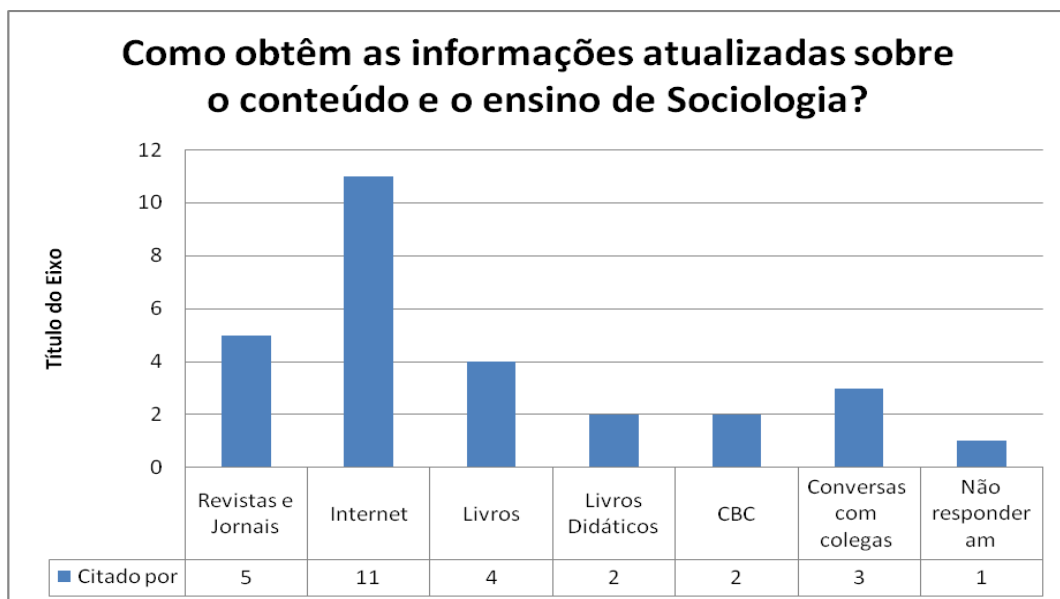


Gráfico 9: Atualização sobre os conteúdos de Sociologia.
Fonte: Produzido pela autora.

De fato, a internet tornou-se um grande instrumento na formação dos indivíduos, sendo um dos principais meios de informação e de apoio dos professores. Várias são as páginas na internet que oferecem esse tipo de apoio, entre as quais o portal do MEC, o portal da SEE – MG, a SEE – PA, entre outros Estados brasileiros.

O tema da interdisciplinaridade é constante nos documentos oficiais de orientação para o Ensino Médio, sendo, inclusive, justificativa para os anos de ausência da Sociologia nos

currículos escolares. Ao discutir alguns problemas sobre as práticas de ensino da Sociologia nas escolas, Moraes (op. cit., p. 360) trata a interdisciplinaridade referindo-se à formação profissional. Para Moraes, falta aos professores um repertório que ultrapasse o do aluno: conhecimentos de Artes, de História das Ciências, de Filosofia, informações sobre tecnologias, além das educacionais. Entende que, só assim, a interdisciplinaridade pode ser efetivada.

A questão é até que ponto os professores de Sociologia das escolas Estaduais de Juiz de Fora dialogam a disciplina com outras no Ensino Médio? Se o fazem, resta saber como e com quais? Acreditamos que, a partir desses dados, poderemos identificar como se dá esse quadro dialógico, já que é de fundamental importância. No gráfico 10, visualizam-se os diálogos a que nos referimos:

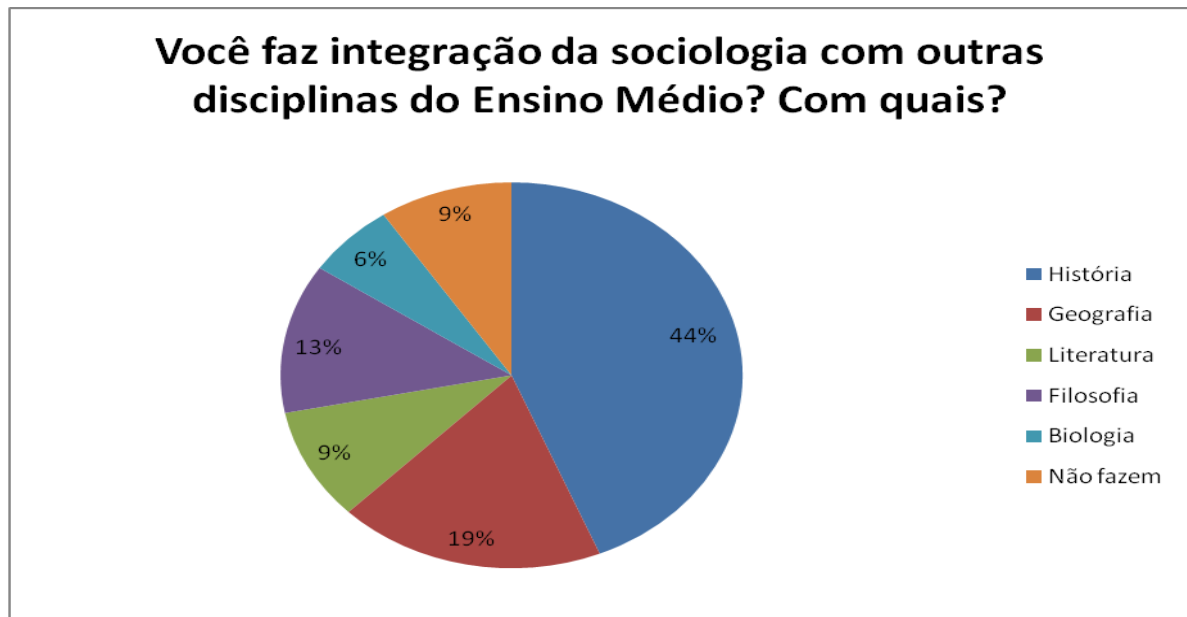


Gráfico 10: Integração da Sociologia com outras disciplinas.
Fonte: Produzido pela autora.

A pesquisa traz um fato positivo: nas salas de aula de Juiz de Fora, ocorre uma articulação da Sociologia com outras disciplinas. O questionamento recai sobre a incidência das disciplinas mais citadas (História e Geografia), principalmente pelo fato de que hoje considerável percentual de professores formados nessas áreas estão lecionando Sociologia nas escolas. Nesse sentido, questiona-se a validade da metodologia aplicada, já que esses professores têm outra formação acadêmica, que não especificamente a sociológica. Questiona-se ainda se os próprios professores da área de Ciências Sociais têm uma formação acadêmica eficiente ou estão em continuada formação através de pesquisas e leituras. Não

podemos, a partir desses dados, aprofundar esse tema. Concordamos com a necessidade de mais dados para responder a essas questões, o que não nos exime de fazer essas indagações.

Acreditamos que a consolidação da Sociologia no currículo das escolas passa também, entre outras questões, pelo olhar, pela compreensão da equipe escolar sobre a disciplina. Assim, o envolvimento da equipe pedagógica e de outros professores no planejamento da Sociologia pode ser um importante passo para o conhecimento por parte desses profissionais sobre o sentido da ciência na escola. Trata-se de uma valorosa troca de experiências entre os professores de Sociologia, na maioria iniciantes na prática docente. Em virtude do número de aulas, dificilmente encontram outro professor da área lecionando na mesma escola, salvo nos casos em que os professores de outras disciplinas estão completando o cargo com a Sociologia, ou profissionais de áreas afins com mais tempo de magistério. Essa troca pode, inclusive, favorecer a produção de diversos projetos a serem desenvolvidos pela escola.

A partir dessa realidade, os professores foram questionados sobre a frequência com que eles realizam o planejamento escolar: a maioria afirmou que o planejamento da disciplina é realizado no início do ano; apenas 2 professores disseram ser bimestralmente; 1, semanalmente; e 1 alegou não realizar esse planejamento na escola. Diante disso, pergunta-se: Quem participa desse planejamento? No gráfico 11, apresentamos essa realidade:

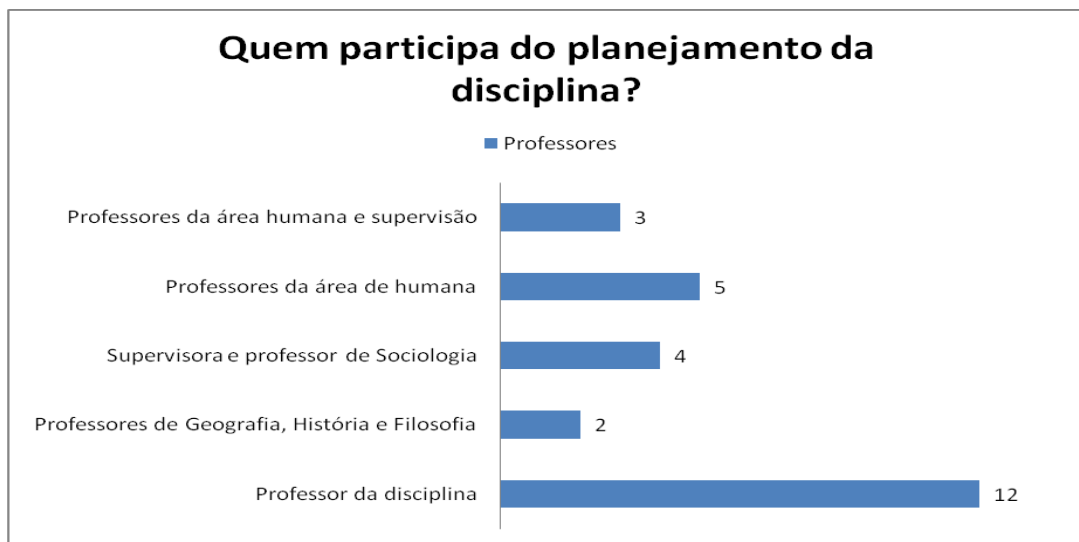


Gráfico 11: Participação no planejamento da disciplina.
Fonte: Produzido pela autora.

Entretanto, na prática, ao desenvolver seu planejamento, percebemos um trabalho solitário dos professores de Sociologia, sem o envolvimento dos demais. O gráfico 12 explicita materiais utilizados para a elaboração desse planejamento, a coerência de conteúdos, os materiais didáticos, entre outros.

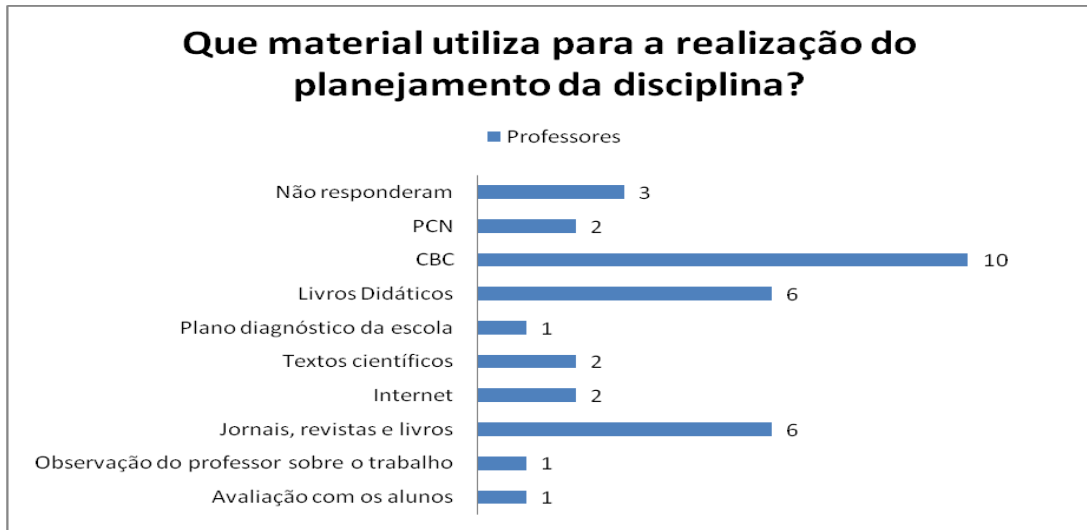


Gráfico 12: Material utilizado no planejamento.
Fonte: Produzido pela autora.

Aqui encontramos importantes dados: o primeiro e já esperado é a utilização do CBC, como já se explicitou, é cobrado no planejamento de cada disciplina; outro, e que chama a atenção, é a utilização de livros didáticos, jornais, revistas, prática de ensino já descrita por Santos (op. cit., p. 11), espontaneísta, no planejamento da disciplina: a escolha dos conteúdos é realizada de acordo com os interesses do professor, aluno, atualidade, distância da teoria e conceito.

Aqui encontramos importantes dados: o primeiro e já esperado é a utilização do CBC, como já se explicitou, cobrado no planejamento de cada disciplina; outro, e que chama a atenção, é a utilização de livros didáticos, jornais revistas, prática de ensino já descrita por Santos (Ibidem, p. 11), espontaneísta, no planejamento da disciplina: a escolha dos conteúdos é realizada de acordo com os interesses do professor, aluno, atualidade, distância da teoria e conceito.

Quando questionados se, na proposta da sua instituição, consta alguma diretriz para o ensino de sociologia, 11 professores citaram o CBC, 6, os PCN e CBC, 7 alegaram não haver nenhuma diretriz, e 2 não responderam. O gráfico 13 explicita o grau de satisfação dos professores que lecionam a disciplina:

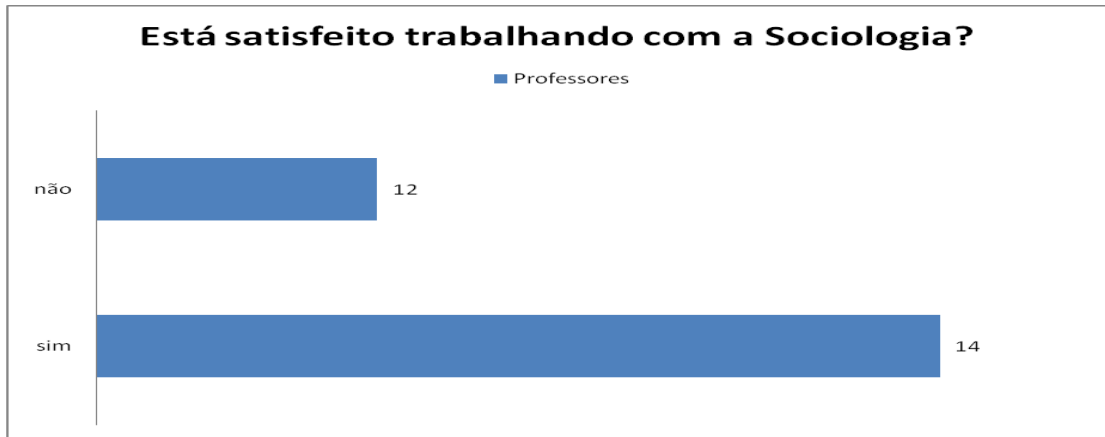


Gráfico 13: Grau de satisfação com a disciplina.
Fonte: Produzido pela autora.

Estar satisfeito com o que faz e com a forma como faz é um importante passo para um bom trabalho, ou seja, é um motivador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas. O quadro 3, onde consta a leitura na íntegra das respostas dos professores, ilustra mais do que uma apresentação percentual, seu grau de satisfação:

Estão satisfeitos	<ul style="list-style-type: none"> • Mostro aos alunos assuntos ligados ao seu dia-a-dia. • Ajudo os alunos a desenvolver um senso crítico. • Tem bons resultados e envolvimento dos alunos nas aulas. • Sim, é necessário contextualizar os conteúdos para despertar o interesse do aluno. Penso que devemos nos deter na sociologia enquanto uma ciência não como aula de educação Cívica. Por isso acho importante trabalhar conceitos. • São aulas dinâmicas, assuntos interessantes e com boa participação. • Realiza um bom trabalho. • Pratica leituras, jornais, revistas, internet, se atualizando. • Troca de informações contato com profissionais da área.
Não estão satisfeitos	<ul style="list-style-type: none"> • Falta estrutura para leitura dos alunos. • Sempre é possível fazer melhor. • Não é formado na área. • Prefere não escrever o grau de insatisfação. • Falta material de apoio, principalmente livro didático. • Não há interesse do aluno.

Quadro 3: Grau de satisfação dos professores.
Fonte: Produzido pela autora.

Os professores estão satisfeitos ao ensinar os conteúdos sociológicos, ao trabalhar com os temas da Sociologia. Está em seus argumentos o grau de satisfação em contribuir para a formação crítica e cidadã do aluno. Notamos que o significado, o sentido dado à disciplina pelos documentos oficiais está no discurso dos professores, em suas práticas didáticas e pedagógicas.

Em contrapartida, o que contribui para a insatisfação dos professores está ligado à precariedade da estrutura física e de recurso material. Uma questão relevante a ser destacada é o interesse do aluno. Todo professor busca desenvolver um trabalho em que os alunos participem, contribuindo para a aula. Quando isso acontece, a percepção do professor é de que está realizando um bom trabalho, sendo, assim, motivador.

Já a indisciplina, a falta de envolvimento e participação dos alunos nas aulas, tem sido o centro das relações entre professores e alunos, sendo, não raras vezes, motivo de separação entre eles. A indisciplina é encarada pelos professores como resultado de um mau trabalho, não despertando interesse e participação por parte dos alunos.

Apenar de muito citada, a indisciplina não é o principal problema enfrentado pelos professores. A pesquisa e o convívio dentro das escolas demonstram que a precariedade institucional para o trabalho é um fator desmotivador, não só para professores como também para os alunos. Sala de aula lotada, com média de 30 a 40 alunos, mesas e cadeiras pequenas e desconfortáveis, quadros precários, escassez de livros e computadores disponíveis, entre outros, são entraves para o desenvolvimento de metodologias de trabalho criativo, que envolvam os alunos e motivem o professor a trabalhar. Esse quadro afeta o seu bem estar e autoestima, refletindo diretamente na prática pedagógica diária, no contato com os alunos e no envolvimento com a escola:

E o bom professor possui autoestima elevada, pois acredita na própria capacidade, valor e importância como educador e está consciente de que pode fazer a diferença. Acredita que o seu fazer educacional pode revolucionar outras mentes. O professor com autoestima elevada é positivo e age de maneira otimista; aceita os outros como são, porque se aceita como é, e reconhece nos outros e nele mesmo os instrumentos para a evolução (...); tem e põe em prática virtudes como a honestidade, sinceridade, tolerância e, acima de tudo, integridade. O professor com autoestima elevada é corajoso, decidido, flexível, criativo, capaz de desfrutar as pequenas coisas da vida, é receptivo a novos conhecimentos, vê as pessoas como amigas e não como uma ameaça. E tem senso de humor.

O professor com auto-estima elevada confia nas próprias idéias e sabe ser merecedor da felicidade. Reconhece o fato de que o seu destino é ser feliz, por isso não desanima perante as dificuldades da vida e persiste diante delas. O professor com auto-estima elevada projeta nos alunos segurança, carinho, interesse e compreensão, motivando um ambiente acolhedor, e não um local de confrontos, castigos e punições.

É triste ver, em cursos de capacitação para professores, mestres desiludidos consigo mesmos e com a educação. À procura de fórmulas ou receitas mágicas que possam mudar a prática pedagógica, não vêem que o que precisa ser reavaliado é o próprio educador, que entra em classe partindo de seu autoconceito, auto-estima, autoconhecimento, auto-realização e, portanto, do modo como se vê e se sente como pessoa e como profissional (SINKA, 2005).

Para finalizar a pesquisa, os professores foram questionados sobre suas propostas para a melhoria da qualidade do ensino de Sociologia, com se pode ver no quadro 4:

- Melhor condição de trabalho, estrutura escolar e salários.
- Encontro dos professores da cidade para troca de experiências.
- Profissionais formados em Ciências Sociais lecionando a disciplina.
- Aumentar o interesse do aluno para a disciplina através de debates.
- Material didático e uma diretriz pedagógica.
- Maior divulgação e apoio de material, visto que este ainda é bastante ausente.
- Disciplina ser lecionada 2 vezes por semana em cada turma.
- Sociologia no vestibular.
- Livros didáticos, filmes que abordem questão da Sociologia no Ensino Médio.
- Melhora nos cursos de licenciatura que não preparam para a realidade escolar.
- Mais planejamento.
- Temas atuais, trabalho de pesquisa; aulas dinâmicas; bons autores; maior carga horária.
- Restabelecimento da dignidade do educador e comprometimento ético com a educação, por parte de nossos governantes, fazendo com que o profissional de Sociologia e todas as outras áreas do conhecimento, tenham um salário justo; é difícil falar de qualidade quando o que se tem é um profissional sofrendo com uma carga horária extensa e conseqüentemente uma jornada de trabalho desgastante, sobretudo com uma política salarial injusta e covarde por parte de nosso governo.
- Proponho repensarmos os conteúdos apresentados nos livros de sociologia, porque não são bons na totalidade. A forma como se ensina (forma debate exclusivo dentro da sala de aula). Sociologia não é debate, não é aula de política o tempo inteiro. Como é feito pela maioria dos professores não formados em ciências sociais.

Quadro 4: Propostas de melhoria.

Fonte: Produzido pela autora.

Não muito diferente dos problemas enfrentados pelos professores das demais áreas, encontramos as sugestões para a melhoria na qualidade do ensino da disciplina, as quais giram em torno da estrutura de trabalho oferecida pelas escolas estaduais, além dos baixos salários. No entanto, é possível perceber a necessidade de materiais didáticos para o trabalho no dia-a-dia escolar: foram feitas várias colocações a respeito da falta ou da elaboração de materiais, tais como documentários, textos para a faixa etária do Ensino Médio e, principalmente, a produção de livros didáticos.

Ressalta-se essa questão na medida em que parece haver um descompasso entre a opinião de alguns estudiosos da educação e os professores das escolas. No decorrer desse trabalho, foi apontado não só pelas análises dos documentos oficiais, mas também pelos autores que pensar num currículo para a Sociologia nas escolas não representa a elaboração de um currículo mínimo. Alguns conteúdos trabalhados já são automaticamente selecionados pela própria ciência: seus objetos de estudo e as metodologias utilizadas devem ser as

questões regionais, onde estão inseridos escolas e alunos. Entretanto, na prática, observamos que essa não é a opinião dos professores, já que colocam a necessidade de ter um documento pelo qual possam orientar-se, ou até mesmo ser a base de seus planejamentos, muito caracterizado na figura dos livros didáticos.

O livro didático faz parte do cotidiano escolar não só como um material a mais, pelo contrário, ele é o material fundamental, suporte da organização das práticas de trabalho, sendo usado de diversas maneiras. Por isso não se pode acreditar que a necessidade do uso indicada pelos professores que lecionam Sociologia nas escolas de Juiz de Fora represente má qualificação ou desconhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, exceto quando tratamos dos profissionais não formados em Ciências Sociais. Não se pode esquecer que a prática de ensino da ciência nesse nível é nova, e esses professores não foram formados para trabalharem nas escolas, por isso esse material representa uma grande ajuda na elaboração dos trabalhos, das metodologias e até mesmo na linguagem utilizada.

Outro problema apontado pelos profissionais é a qualificação para o trabalho com a Sociologia. Como demonstra a pesquisa, 41% dos professores que trabalham com a disciplina não são formados em Ciências Sociais, não escolheram trabalhar com tais temas, e hoje são obrigados a desenvolver os conteúdos sem nenhum preparo. Essa situação representa, na verdade, uma espécie de “tapa buraco” que o desmotiva, desqualifica o profissional, além de excluir os professores formados em Ciências Sociais e que também buscam inserir-se no mercado de trabalho. Essa realidade demonstra, por parte do poder público, um verdadeiro descaso com a ciência, com os profissionais, com a escola e com os alunos.

CONCLUSÃO

Conhecer como a Sociologia está sendo trabalhada nas escolas da rede estadual do município de Juiz de Fora foi o objetivo central deste trabalho. Mais do que analisar a história e a diretriz proposta pelos documentos oficiais para a disciplina, buscou-se entender como está ocorrendo o processo de implementação do ensino de Sociologia no Ensino Médio, por meio dos conteúdos que os professores selecionam para composição dos programas da disciplina em suas aulas.

Apenas conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo Básico Comum (CBC) e as Orientações Curriculares é pouco para compreender a prática, o cotidiano da disciplina nas escolas. Esses documentos são apenas orientações, diretrizes as quais o professor deveria seguir para o planejamento de suas aulas. Mas o currículo, ou seja, a seleção dos conteúdos sociológicos trabalhados e a metodologia para tal constituem escolha do próprio professor, já que a disciplina não possui um currículo mínimo a ser seguido.

Sabemos que o currículo é formado por escolhas, que podem ser de caráter político, pedagógico entre outros, de modo que essas escolhas são fundamentais na definição do trabalho com a Sociologia no nível médio. Ao privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outro, durante o processo de escolha dos conteúdos, o professor está intencionalmente selecionando o tipo de conhecimento que será transmitido. Assim, o seu papel torna-se mais amplo, diretamente responsável pela consolidação da Sociologia no Ensino Médio, já que é o responsável por desenvolver nos alunos habilidade para compreender o sentido e o olhar sociológico para a sociedade.

Não é uma tarefa fácil pensar a forma como trabalhar Sociologia nas escolas. Primeiro, porque as experiências e produções sociológicas estão, em sua maioria, voltadas para a área acadêmica, bem distanciadas, portanto, das práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas no âmbito escolar. Essa tendência na produção acadêmica foi privilegiada pela ausência de tradição da ciência nas escolas brasileiras, como já se afirmou. As constantes idas e vindas da disciplina contribuíram para a fragmentação da sua história e para o arrefecimento das pesquisas e da produção acadêmica referentes à disciplina nesse nível de ensino. Esse contexto esfacelado, com anos de discussões sobre sua implementação no currículo escolar, dificultou a construção de uma prática pedagógica consistente. Em outras palavras, priorizou-se a compreensão dos contextos políticos e educacionais em detrimento de uma verdadeira discussão sobre o ensino da disciplina.

Essa inconstância curricular vivida pela Sociologia teve como principal justificativa a presença de seus conhecimentos em outras disciplinas, já obrigatórias no currículo, sob pena, portanto, de não haver necessidade de torná-la disciplina. Nesse hiato, entra a interdisciplinaridade colaborando para o desconhecimento por parte da sociedade em geral sobre a ciência Sociologia. Por isso os debates sobre o sentido, o significado e principalmente sobre o que a Sociologia tem de específico, que não encontramos em outras disciplinas, passou ser o centro das produções acadêmicas, quando se tratava da ciência nas escolas. Sentiu-se necessidade de criar essas diferenças e afirmar uma identidade para a Sociologia.

A partir da compreensão de que o objetivo da Sociologia não era discutir apenas os seus conteúdos em si, mas desenvolver nos jovens a capacidade de olhar sociologicamente a sociedade onde ele vive, foi possível avançar mais nas pesquisas sobre o tema. Apesar de ainda ser necessário um grande avanço nessas pesquisas, debatendo conteúdos, recursos didáticos, formação dos professores, práticas de ensino, é urgente a necessidade de se promover um encontro entre os estudos realizados. Hoje eles raramente se comunicam, dificultando que seus resultados sejam incorporados pelas práticas dos professores.

Somando-se a esse histórico, há as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, inerentes à carreira do magistério: baixos salários, exaustiva jornada de trabalho (em Minas Gerais, a Sociologia é trabalhada uma vez por semana em cada série do nível médio, exigindo 18 turmas para o professor completar um cargo, sem falar nas salas com trinta a quarenta alunos). Como se pode perceber, a condição de trabalho a que se sujeita o professor dificulta a escolha dos conteúdos, a construção do currículo, além do desenvolvimento de práticas pedagógicas e metodologias para um trabalho criativo, que envolva mais os alunos e que também motive o professor a trabalhar.

Apesar das adversidades, a Sociologia vem se consolidando nas escolas, aprofundando suas pesquisas e criando sua própria identidade no currículo escolar. E os professores que hoje estão trabalhando com a disciplina nas escolas têm contribuído de maneira significativa para esse novo olhar acadêmico para a Sociologia como disciplina escolar. Grande parte das produções acadêmicas hoje realizadas são indagações, dificuldades, experiências vividas por esses profissionais no dia-a-dia das escolas e que, ao se qualificarem, quer seja no bacharelado, mestrado ou mesmo no doutorado, pesquisam sobre o tema.

Ao realizar essa pesquisa, percebemos que os professores querem e estão buscando desenvolver um bom trabalho. Percebem os conhecimentos sociológicos como importante instrumento para a formação crítica e cidadã dos jovens brasileiros. Os conteúdos escolhidos para o trabalho nas escolas são praticamente os mesmos, com poucas variantes. Fato esperado

em virtude da própria natureza da ciência que informa quais devem ser os conteúdos ensinados.

Ao comparamos os conteúdos citados pelos professores com os documentos oficiais, percebemos que há uma concordância entre eles, mas apenas desenvolver os conteúdos propostos não significa que se está atingindo o fim, que é a formação cidadã dos jovens, na medida em que os conteúdos podem ser vistos, entendidos e caracterizados por diversos significados, não só pelos autores escolhidos para o trabalho como também pela forma como está sendo desenvolvido. A Sociologia não se sustenta apenas pelos conteúdos, mas também pelas metodologias e práticas de trabalho.

Sabe-se que ensinar Sociologia não é uma tarefa fácil, várias são os olhares e teorias para um mesmo objeto de estudo, como foi ratificado várias vezes no presente trabalho. Entretanto o que está em jogo é como esses conteúdos estão sendo desenvolvido nas salas de aula, qual o sentido da Sociologia nas escolas. Os professores, de maneira em geral, preocupam-se com a contextualização dos temas, trazendo assuntos referentes ao cotidiano dos alunos, da escola, das diferenças regionais. Todavia, sem o acúmulo dos conceitos e métodos sociológicos, esses assuntos tornam-se senso comum, perdendo sua característica de ciência, que é o distanciamento e o estranhamento das análises da sociedade.

Este é o problema que consta nas escolas de Juiz de Fora: temos duas práticas de trabalhos distintas: uma desenvolvida por professores formados em Ciências Sociais e outra por professores que hoje estão trabalhando com a Sociologia nas escolas, sem ter formação específica em Ciências Sociais.

Os professores formados em Ciências Sociais preocupam-se em desenvolver os conteúdos, as metodologias da ciência, contextualizando-as dando aos alunos significado ao aprendido. Têm um planejamento anual, cuja metodologia de trabalho prende-se aos conteúdos a serem ensinados. É marcante no planejamento das aulas a presença dos autores e metodologias fundantes da ciência, não que isso simbolize uma mera reprodução acadêmica.

Percebe-se preocupação por parte dos professores em desenvolver os métodos de trabalho da ciência, em desenvolver a habilidade de estranhamento do cotidiano, em mostrar aos alunos que o que lhes é comum na verdade ainda tem muito que ser decodificado. Esses professores preocupam-se com a apresentação de questões sobre o contexto histórico que tornou possível e necessária a Sociologia. Consideram fundamental explicar aos alunos a sociedade a partir do senso comum, dos mitos, da religião e da ciência. Indicar as principais correntes teóricas que fundaram a Sociologia: as ideias do iluminismo, do positivismo e do funcionalismo, a partir de E. Durkheim, o materialismo histórico de K. Marx, a Sociologia

compreensiva de Max Weber. Contextualizam esses autores e suas metodologias de trabalho a partir das explicações atuais sobre as mudanças no capitalismo, contextualizam as questões políticas, dialogam sobre cultura e diversidade cultural, enfim desenvolvem conteúdos sociológicos, através da metodologia e do conceito próprio da ciência. Através dessas análises do pensamento sociológico, procuram trabalhar a formação do aluno no que se entende por pensar sociologicamente.

Já os professores não formados em Ciências Sociais, não conhecendo o sentido da ciência, não têm a compreensão do olhar, da metodologia do trabalho sociológico, acreditando que a Sociologia é a ciência que estuda o cotidiano. Nesse sentido, acabam por escolher temas relativos ao cotidiano dos alunos, ou temas de interesse próprio, como se assim estivessem ensinando Sociologia. Organizam as atividades a partir de problemáticas da contemporaneidade, como o uso de drogas, gravidez na adolescência, relações familiares, violência, assuntos atualmente discutidos na Sociologia e que interessam aos alunos. Constroem e modificam o planejamento de acordo com os acontecimentos políticos e sociais.

Essa prática pedagógica contribui para a não-legitimidade da disciplina na escola, uma vez que, para se desenvolver um bom trabalho, é necessário um método de ensino focado no tripé: conceito, temas e teorias. Sendo trabalhados separadamente banalizam os conteúdos sociológicos, tornando-os senso comum, conceito do processo de massificação da sociedade. Caminham na contramão do objetivo da disciplina, que é superar essas ideias comuns, massificadas, e criar subsídios para formação do pensamento autônomo dos jovens, como aponta o documento das orientações curriculares.

O resultado da pesquisa ressalta a necessidade de se discutir mais sobre a qualificação dos profissionais que estão trabalhando com a Sociologia nas escolas. Hoje se faz necessário que os sociólogos disputem seu espaço como professores de Sociologia e que ampliem o debate sobre as metodologias de trabalho que estão sendo desenvolvidas nas escolas.

Nossa contribuição na investigação realizada consistiu em compreender como a disciplina está sendo desenvolvida nas escolas, como são realizadas as escolhas dos conteúdos de ensino e o papel dos documentos de orientação propostos pelo poder público no desenvolvimento desse trabalho pelo professor. Foi possível desvelar as dificuldades, as preocupações e a maneira como os professores de Sociologia estão descobrindo o que fazer. No entanto, não nos eximimos de deixar claro que a consolidação da Sociologia nas escolas está condicionada à formação dos professores, à necessidade de superar a “dicotomia ensino/pesquisa” dentro e fora das escolas, enfim, a uma maior e mais efetiva aproximação da universidade com o ambiente escolar.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola**. Educação e Pesquisa. vol. 30 no.2 São Paulo Maio/Agosto. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 outubro. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 981** de 08 de novembro de 1980. Reforma Educacional.

BRASIL. **Decreto nº 4.244** de nove de abril de 1942. Reforma educacional.

BRASIL. **Lei nº 5.692** de onze de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. **Lei n.º 9.394 20** de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006. v. 3.

BRASIL. **Decreto n.º 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõem sobre a organização do Ensino Secundário. Brasília, 1932.

BRASIL. MEC. CNE. **Orientações curriculares nacionais conhecimentos de sociologia**. Brasília/DF, 2006.

BRASIL.MEC.CNE. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Área Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL.MEC.CNE. **Parâmetros Curriculares de Ensino Médio - PCEM**, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº15/1998**.

BOURDIEU, Pierre com contribuições de A. Acardo et al. **A Miséria do Mundo**. Vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Lejeune. (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão da Sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Revista Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica, p.177 – 229.1990.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 38/2006**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12 agosto. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **PARECER CNE Nº 15/98 – CEB**. Disponível em

<portalsme.prefeitura.sp.gov.br/.../Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurriculares NacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 13 outubro. 2009.

DISTRITO FEDERAL. Departamento de Educação. **Programas de Ciências Sociais**. São Paulo: Ed. Nacional, 1934. (Série C)

DUMONT, Louis. **Homo Hierarchicus** - o sistema das castas e suas implicações. São Paulo: Edusp, 1997.

FERNANDES, Florestan. **Sociologia da Educação como “Sociologia Especial”**, in PEREIRA, L. e FORACCHI, M. Educação e Sociedade, São Paulo: C.EN., 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Elizabeth. 1999. **A Sociologia no vestibular e mini curso de sociologia para o ensino médio**: experiências da Universidade Federal de Uberlândia. MG, Uberlândia, UFU, mimeo.

LYRA, Joani Silvana Capiberibe. **O ensino de Sociologia nas escolas de ensino médio de Boa Vista**. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 28 a 31 de julho de 2009, Rio de Janeiro (RJ).

MEUCCI, Simone (2000). **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas-SP: IFCH-UNICAMP.

MORAES, Amaury César. **Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio?**. In: CARVALHO, L. (Org.). Sociologia e Ensino em Debate. Ijuí – RS: Ed. Unijuí, 2004. P94-104.

_____. **Um Olhar Sobre O Ensino De Sociologia**: Pesquisa e Ensino. Mediações: Revista de Ciências Sociais. v.12 nº1 p. 93-112 Londrina-PR jan/jun. 2007. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas>>. Acesso em 16 outubro. 2009.

_____. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato**. Tempo Social – Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 15, n. 1, 2003.

_____. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? Cronos (Natal), v. 8, p. 395-402, 2008.

_____. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. Revista Mediações (UEL) v. 12, p. 239-248, 2007.

_____. Variações sobre o mesmo tema: o ensino de sociologia no nível médio. O Diretor Udemo, São Paulo/Udemo, v. out, p. 15-15, 2002.

_____. O veto: o sentido de um gesto. In: Lejeune Mato Grosso de Carvalho. (Org.). Sociologia e ensino em debate. 1 ed. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2004, v. 1, p. 105-111.

_____. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: Handfas, Anita e Oliveira, Luiz Fernandes de. (Org.). A sociologia vai à escola - história, ensino e docência. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009, v. 1, p. 19-29.

MORAES, A. C.; TOMAZI, N. D.; GUIMARÃES, E. F. Análise Críticas das DCN e PCN. In: Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio, 2004, Brasília. In: **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília : MEC, 2004. v. 1. p. 343-372.

PEREIRA, Luiza Helena. **Por uma sociologia da sociologia no ensino médio**. SBS - XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Disponível em: <<http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/TrabalhoSite/TrabalhosSite.asp?Codigo=32>>. Acesso em 16 outubro. 2009

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação; Departamento de educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia**. Paraná, 2009.p.1 – 112.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia**. São Paulo, 2008, p. 1 – 8.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio**: condições e perspectivas epistemológicas. Apresentado no X Congresso brasileiro e Sociologia em 2001. Disponível em: <<http://www.sociologos.org.br/links/indices/sociologia.asp>> Acesso em: 5 mar. 2010.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio**: O que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

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

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In: Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate** - experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. 1 ed. Ijuí: Unijuí, 2004, v. 1, p. 9-386.

SARANDY, F. M. S. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004 (Dissertação de Mestrado).

SCHRJNEMAEKERS, Stella Christina. **O ensino de Sociologia e a escola pública**: desafios. Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), XIV Congresso Brasileiro de Sociologia 28 a 31 de julho de 2009, Rio de Janeiro (RJ).

SILVA, Ileizi L. F. *et al.* O ensino das ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940 a 2001. In: **Congresso Nacional de Sociólogos**, 12, 2002, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2001. p. 6.

_____. **A Sociologia no ensino médio**: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Sessão Especial: Ensino de Sociologia em questão. In: **Congresso Brasileiro de Sociologia**, 12, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005.

_____. **Sociologia: Conteúdos e Metodologias de Ensino**. (Proposta Preliminar Para Discussão Na Semana Pedagógica Do Núcleo De Educação De Londrina – 2003/2004).

Londrina: Laboratório de Ensino de Sociologia; Depto. Ciências Sociais da UEL, 2003, mimeo. 12pp

SILVA, Ileizi L. F. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas Escolas de Londrina-PR e região - 1999. In: Lejeune Mato Grosso de Carvalho. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**. Ijuí-RS: Editora da UNIJUÍ, 2004, v. 1, p. 77-94.

SILVA, Tomás T. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TOMAZI, N. D.; LOPES JUNIOR, E. Uma angústia e duas reflexões. In: Lejeune Mato Grosso de Carvalho. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. 1ª ed. Ijuí-RS: Ed.Unijuí, 2004, v. 1, p. 61-75.

TAKAGI, C. **Ensinar Sociologia**: análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, USP. São Paulo, 2007.

SIMKA, Sérgio. A auto-estima do professor. In: **Revista Ensino Superior**, Ribeirão Pires/SP, ano 7, n. 83, ago. 2005.

<http://educacao.mg.gov.br/sistema>; acesso dia 15 de abril de 2008

ANEXO

Questionário

Qual a sua idade? _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Qual a sua formação? _____

Há quanto tempo leciona a disciplina? () 1 ano () 2 anos () 3 anos () _____

Você leciona sociologia em qual turno? () Manhã () Tarde () Noite

E para quais séries? () 1º ano () 2º ano () 3º ano () EJA

Você leciona outra disciplina? _____

Como você planeja suas aulas?

Quais conteúdos você ensina durante o ano letivo?

Por que escolheu esses conteúdos?

Com quais autores você trabalha em sala de aula?

Que tipo de material utiliza para auxiliar nas escolhas dos conteúdos?

Você leciona sociologia para quantas turmas?

() 1 turma () 5 turmas () 10 turmas () _____

Você trabalha o mesmo conteúdo em todas as turmas? Por quê?

Você usa livro didático? Quais? Como usa?

A escola onde trabalha oferece algum material tecnológico para utilização em suas aulas de sociologia?

() Sim () Não

Quais: _____

Se a escola não oferece algum recurso tecnológico é o professor que providencia para as aulas?

Você utiliza algum tipo de recurso didático e ou tecnológico em sala de aula? Quais?

Quais tipos de aula são predominantes em sua prática?

() Trabalho em grupo () Expositivas () Debates

() outro

Você faz integração da sociologia com outras disciplinas do Ensino Médio? Como? E com quais disciplinas?

Na proposta da escola onde você trabalha, consta alguma diretriz para o ensino de sociologia? Qual?

Como é o planejamento de sociologia em sua escola:

() no início do ano () bimestralmente () semestralmente () _____

Quem participa desse planejamento?

Que material utiliza para a realização do planejamento da disciplina?

Você está satisfeito com a forma em que leciona sociologia? () sim () não
Por quê?

Como você obtém informações atualizadas sobre o conteúdo e o ensino de sociologia?

O que você propõe para a melhoria da qualidade do ensino de sociologia?
