

O ENSINO DA SOCIOLOGIA:

Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento

*Prof. Dr. Francisco E. Beckenkamp Vargas
Professor associado do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política - IFISP
Universidade Federal de Pelotas - UFPel*

1. Introdução:

No Brasil, o recente processo de implantação da sociologia e da filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio enfrentou e vem enfrentando uma série de dificuldades. Tal obrigatoriedade foi estabelecida pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, depois de muitos anos de debates, de avanços e retrocessos, e de quase quarenta anos de banimento destas disciplinas dos currículos escolares. Em 2001, ironicamente, o então presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, vetou o Projeto de Lei 09/2000, aprovado no Congresso Nacional naquele mesmo ano, que estabelecia o retorno de Filosofia e Sociologia no ensino médio¹. Uma nova batalha se estenderia por mais alguns anos e, em 2006, o Parecer nº 38 do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base em uma nova interpretação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consagrou novamente essa obrigatoriedade, não definindo, porém, em que séries isso deveria ocorrer. Na ocasião, o ensino da sociologia já era adotado em instituições de ensino médio de dezessete estados brasileiros, mas sua presença não estava assegurada em toda a rede nacional. A lei de 2008, portanto, alterou o artigo 36 da LDB que previa apenas que se propiciasse ao aluno, nos currículos de ensino médio, o domínio de conhecimentos de sociologia e filosofia. A partir de então, a filosofia e a sociologia seriam obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Desde a Constituição Federal de 1988, procurou-se consolidar no país uma educação que visasse o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício

¹ Sobre o sentido do veto de Fernando Henrique Cardoso, consultar Moraes (2004b).

da cidadania e sua qualificação para o trabalho, consolidando-se a idéia de que ela é um direito de todos e um dever do Estado e da família.² Esses princípios norteadores de uma concepção de educação mais abrangente também foram reafirmados em documentos oficiais posteriores que propuseram uma reforma da educação nacional e uma profunda redefinição de seus fundamentos pedagógicos. Nestes termos, a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), entre outros documentos oficiais procuraram redefinir os rumos da educação nacional, visando assegurar não apenas a universalização da educação básica e a implantação de piso e planos de carreira para o magistério, mas também princípios pedagógicos mais adequados a um mundo em profundas transformações, marcado pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, pela afirmação dos direitos das minorias e pela busca de igualdade. Nesse sentido, as concepções assumidas pelos documentos oficiais pautaram-se pela tentativa de romper com as práticas educacionais tradicionais, unilaterais, centradas na ação do professor e na transmissão e absorção de conhecimentos formalizados. Ao invés disso, propõem-se novas práticas baseadas na iniciativa e nas condições subjetivas do próprio educando, a educação sendo definida como um processo social mais amplo. Seguindo a orientação da UNESCO, a educação é definida a partir de quatro pilares fundamentais: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser.³

Apesar dos avanços na consolidação de um novo projeto de educação nacional, na formatação de um sistema de avaliação e de planejamento, bem como na tentativa de identificar novas práticas pedagógicas, esse contexto tem sido marcado também por uma forte precariedade nas condições infra-estruturais e de trabalho docente, bem como por uma visão pragmática que tende a subordinar a educação às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

É nesse contexto de reformas, mudanças e de crise do modelo tradicional de educação que a sociologia volta a fazer parte dos currículos de ensino médio. Essa disciplina parece particularmente afetada por todo esse contexto, o que tem implicado enormes dificuldades para sua consolidação. Portanto, procura-se, a seguir, identificar algumas dessas dificuldades e especificidades observadas nesse processo recente de

² Constituição Federal de 1988, artigo 205.

³ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000).

implantação da sociologia nas escolas de ensino médio, sobretudo naquelas regiões e localidades em que a mesma ainda não se fazia presente antes da lei de 2008.

Propõe-se a hipótese de que a implantação da sociologia no ensino médio, sobretudo onde ela estava mais ausente, é marcada por uma série de agravantes que tornam o ensino da sociologia muito mais problemático do que nos demais campos disciplinares. Sugere-se que as razões para isso não são apenas de ordem estrutural - tais como a falta de um corpo docente qualificado ou de infra-estrutura e equipamentos escolares adequados - mas também de ordem propriamente sócio-cultural e pedagógica, o que coloca em xeque o próprio significado e papel das ciências sociais na formação dos alunos. Presume-se que as ciências sociais ocupem um lugar periférico na hierarquia dos saberes e práticas escolares, o que se reflete tanto nas condições objetivas do ensino da disciplina nos currículos escolares, como na condução das estratégias e práticas pedagógicas. Estima-se, ainda, que o desenvolvimento de uma percepção e sensibilidade sociológicas encontra fortes obstáculos nos valores culturais mais amplos e nas formas de organização social típicas de sociedades individualistas, materialistas e competitivas.

Metodologicamente, o presente artigo apóia-se em um conjunto de observações produzidas a partir da recente experiência no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal de Pelotas, financiado pela Capes. Em 2010, e com base no Edital de 2009, foi implantada a segunda edição do PIBID/UFPel, contemplando várias áreas das humanidades. Nessa segunda edição, já concluída e ampliada, participaram, originalmente, seis diferentes cursos de graduação, dentre as quais o de ciências sociais⁴. Além da atuação junto a quatro escolas públicas estaduais, realizou-se, ainda, no âmbito da área das ciências sociais, um levantamento sobre o processo de implantação do ensino da sociologia nas demais escolas de ensino médio do município de Pelotas. Várias reuniões, debates e conversas com professores também foram realizados em ocasiões diversas no âmbito do PIBID, o que possibilitou a formulação de um diagnóstico relativamente rico sobre o ensino da sociologia na região.

⁴ Além do curso de ciências sociais, também participaram desse segundo projeto do PIBID/UFPel os cursos de História, Filosofia, Teatro, Pedagogia e Letras.

2. Características do ensino da sociologia e a busca de reconhecimento

Do ponto de vista histórico, uma das características fundamentais do ensino da sociologia na educação básica brasileira é sua intermitência e descontinuidade. Períodos curtos e restritos de implantação da disciplina são intercalados por longos períodos de banimento e exclusão, principalmente durante o regime militar implantado em 1964. Assim, a partir do golpe militar, a filosofia e a sociologia foram substituídas por Educação Moral e Cívica e OSPB. Só no final do regime militar e com a redemocratização do país é que estas disciplinas retornam pouco a pouco aos currículos escolares, assim mesmo de forma restrita e localizada.⁵ A consequência dessa intermitência e descontinuidade é um acúmulo limitado de experiências didático-pedagógicas e uma restrita produção de pesquisas e de materiais adequados ao ensino. Nas escolas, essa ausência histórica se reflete não só na falta de professores e na dificuldade de encontrar estratégias pedagógicas adequadas, mas na limitada “legitimidade” da mesma no interior do espaço escolar. A obrigatoriedade tem se imposto, freqüentemente, muito mais como uma exigência legal, de cima para baixo, do que uma necessidade pressentida pela comunidade escolar na construção de uma formação mais humanista. Essa ausência da sociologia reflete-se também nas universidades, nos cursos de ciências sociais, uma vez que a formação de cientistas sociais está fundamentalmente baseada na formação de bacharéis, de pesquisadores, as licenciaturas se constituindo numa complementação de formação em disciplinas pedagógicas, dissociada da área das ciências sociais, em geral realizadas nas faculdades de educação. A ausência e/ou fragilidade da pesquisa na área de ensino da sociologia também contribui para uma desvalorização das licenciaturas e da formação de professores nas universidades, o que dificulta a superação dessa ausência de tradição do ensino das ciências sociais.⁶

Nesse processo histórico de banimento da sociologia dos currículos escolares, essa disciplina foi convertida numa espécie de “conhecimento maldito”. Um conhecimento maldito não é propriamente um saber inferior, que ocupe ou deva ocupar posições inferiores na hierarquia dos saberes. Ele é definido como um “conhecimento

⁵ A esse respeito ver Carvalho (2004).

⁶ Sobre as dificuldades acumuladas no ensino da sociologia, ver Sarandy (2004).

perigoso”, que sequer deve integrar o quadro de conhecimentos e saberes reconhecidos. Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, esse banimento foi abolido, a sociologia foi reabilitada, considerada legítima, deixando de ser um conhecimento maldito. No entanto, seu processo de integração ao mundo escolar se efetiva através de um reconhecimento insuficiente, frágil, incerto. Tal fato se refletiu tanto na disputa legal pela obrigatoriedade da sociologia e da filosofia nos ensino médio, nas diferentes interpretações em torno de qual seria o verdadeiro espírito da LDB ao prever a importância do domínio de “conteúdos” de filosofia e sociologia no ensino médio, como nas atividades escolares cotidianas e nas dificuldades de colocar em prática um modelo consistente de ensino. Enfim, se, por um lado, a legislação e os documentos oficiais reconhecem definitivamente a “legitimidade” da sociologia no contexto de uma nova concepção de educação, essa legitimidade, por outro lado, se afirma com dificuldades tanto no âmbito da vida e das práticas escolares como no âmbito da formação de professores. A fragilidade da pesquisa sobre o ensino da sociologia, o limitado acúmulo de experiências e de produção de materiais didático-pedagógicos, a desvalorização da profissão docente e da própria formação de professores são processos que limitam o alcance da “legitimidade” já reconhecida nos documentos oficiais.

Outra característica marcante do ensino da sociologia, em parte enraizada no fator anterior, foi e continua sendo a ausência de um quadro docente com formação específica na área de ciências sociais. No passado recente, isto se deveu a existência de uma oferta limitada de professores e de cursos de formação superior, o que não é mais o caso atualmente. Mais recentemente, isso pode ser atribuído, principalmente, à gestão administrativa da educação, principalmente no sistema público. Neste último caso, políticas que priorizam a economia de gastos na contratação de novos professores estimulam, ao mesmo tempo, o aproveitamento de docentes com formação em outras áreas do conhecimento no ensino da sociologia. Se esta prática revela, por um lado, a precariedade da educação pública no Brasil, por outro, ela supõe, ainda, uma desvalorização das ciências sociais como área legítima de conhecimento. Assim, presume-se que qualquer professor estaria habilitado para ministrar a disciplina de sociologia e manusear seus conteúdos e métodos de ensino. Sem pretender identificar o alcance e profundidade de tal representação, o que exigiria uma pesquisa específica e extrapola o âmbito deste artigo, parece fundamental sublinhar que tal fenômeno pode se

manifestar como um obstáculo considerável no processo atual de implantação da sociologia no ensino médio, na medida em que esta é considerada um conhecimento secundário. Se a sociologia não está mais banida, não sendo mais considerado um conhecimento maldito, ela se expressa claramente, neste caso, como um conhecimento marginal, periférico, face aos demais saberes já há muito tempo constituídos e consolidados na vida escolar.

Uma terceira característica marcante do ensino da sociologia é sua fragmentação disciplinar. Com uma baixa carga horária, em geral uma hora-aula semanal apenas, e isolamento na estrutura curricular, o ensino da sociologia fica confinado e limitado a um trabalho superficial e apressado, de difícil continuidade, na contracorrente da própria natureza dos conhecimentos construídos ao longo da história das ciências sociais. O tratamento desses conhecimentos exige, ao contrário, um processo lento e gradual de problematização da realidade concreta e de construção de categorias, conceitos e interpretações.

Considerando o quadro profundamente complexo e heterogêneo da produção e do debate teórico nas ciências sociais, bem como o avanço da pesquisa empírica, um trabalho adequado de ensino e de aprendizagem exige não apenas uma boa e contínua formação teórica, metodológica e pedagógica dos professores, mas um processo também lento e gradual de envolvimento e mobilização subjetiva dos alunos a partir de suas experiências reais de vida. Nada disso se faz apressadamente, com disciplinas e práticas pedagógicas fragmentadas e desarticuladas. Uma ampla articulação entre disciplinas e áreas do conhecimento, como prevêm os documentos oficiais, se faz necessária para superar essa fragmentação. Além do mais, essa articulação também se faz necessária entre diferentes níveis de conhecimento, entre conhecimentos científicos e conhecimentos prático-sociais, o que implica o desenvolvimento da reflexão crítica e de um amplo diálogo no interior do espaço escolar.

Evidentemente, esse fenômeno da fragmentação disciplinar no ensino e nos desenhos curriculares está diretamente vinculado à própria disciplinarização das ciências. Esta tem como fundamento epistemológico a necessidade de constituir pontos de vista específicos e cumulativos para dar conta de compreender e explicar a variedade e profundidade dos fenômenos e problemas encontrados pela ciência. Essa disciplinarização, no entanto, pode produzir, no processo de ensino-aprendizagem, um

importante efeito de alienação teórica na medida em que a ciência vai elaborando um *corpus* de conhecimentos consolidados e legítimos. A objetivação desses conhecimentos e sua transmissão como um fim em si mesmos, sem levar em consideração seu contexto de produção e dos próprios sujeitos do processo de aprendizagem, pode provocar tanto um conjunto de práticas pedagógicas formalistas, destinadas à simples transferências de informações, como uma profunda resistência e aversão dos estudantes em face da diversidade, complexidade e dificuldade de sua apreensão. Colocá-los em seu contexto histórico peculiar, levando os alunos a compreenderem as condições sociais e intelectuais de sua produção, é fator essencial para que se efetive um trabalho pedagogicamente eficaz e pertinente para os próprios educandos. Além disso, é o reconhecimento de “problemas autênticos”, do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, que torna esse processo significativo para os alunos e capaz de mobilizá-los efetivamente. Enfim, a consolidação da sociologia como conhecimento legítimo exige um longo processo de amadurecimento pedagógico no tratamento dos conteúdos específicos a esse campo disciplinar. Tal amadurecimento supõe investimentos a médio e longo prazo na formação, na pesquisa e na prática pedagógica cotidiana.

Por todas essas razões, a fragmentação disciplinar exacerba todo esse quadro de dificuldades, seja porque reserva pouco tempo de trabalho que precisa ser dividido por inúmeras áreas de conhecimento em disputa, seja porque inibe a construção de projetos pedagógicos coletivos e interdisciplinares nos quais a gestão do tempo poderia ser enfrentada de forma mais adequada. Além do mais, a fragmentação disciplinar, ao acarretar o isolamento e a conseqüente ausência ou dificuldade de diálogo interdisciplinar, exacerbando o individualismo, acarreta também a dificuldade de integrar conhecimentos de diferentes áreas, de compreender a complexidade da realidade e de desenvolver estratégias coletivas e dialogadas de mobilização dos educandos.

Todos esses problemas agravam-se na medida em que se leva em consideração a natureza específica dos conhecimentos sociológicos. Isto ocorre não só porque seu cabedal de saberes é muito vasto, incerto e sempre contestável no que diz respeito à própria consolidação de um “conjunto de conhecimentos válidos e reconhecidos”, como também porque esses “conhecimentos” estão muito próximos do senso comum,

produzindo a sensação de que todos, indistintamente, são capazes de lidar com eles, manipulá-los, defini-los, discuti-los, sem que para isso sejam especialistas, cientistas sociais. Neste sentido, as disciplinas das ciências sociais e humanas, de uma maneira geral, têm mais dificuldade de se impor como campos de conhecimento legítimos perante a sociedade e a própria comunidade científica.⁷ Essa dificuldade de legitimação se expressa na limitada capacidade dessas áreas de conhecimento de criarem critérios objetivos de eficácia. Tais critérios são muito mais claros e evidentes no campo das ciências duras e naturais. Nas ciências sociais e humanas, tais critérios são mais fluidos e, freqüentemente, sujeitos a contestação. O problema da importância, da utilidade e da eficácia dos conhecimentos típicos das ciências sociais se coloca com dificuldade quando a cultura e os valores hegemônicos se constroem em torno de princípios materialistas. Nestes termos, os próprios produtos imediatos das ciências duras, perceptíveis mais diretamente, estão na base de sua justificação e de sua superioridade na hierarquia dos saberes. No campo das ciências sociais, essa justificação torna-se mais difícil, pois não só os conhecimentos são considerados mais vagos, fluidos, abstratos e “ideológicos”, mas as próprias aplicações das ciências sociais não se apresentam efetivamente como aplicações da ciência, mas antes como aquisições da cultura ou como resultado da ação política. Essas dificuldades e essas hierarquias se expressam também no interior do espaço escolar. Na estrutura da grade curricular do sistema escolar essas hierarquias estão claramente cristalizadas na distribuição das cargas horárias das disciplinas. As humanidades, as artes, a filosofia e as ciências sociais estão claramente em desvantagem na partilha do tempo escolar. A sociologia aparece como um dos elos mais frágeis dessa corrente, ocupando os lugares inferiores dessa hierarquia de conhecimentos.

Finalmente, vale salientar que o ensino da sociologia geralmente se desdobra em dois tipos polares de práticas pedagógicas a seguir caracterizadas. Esses tipos devem aqui ser considerados como tipos ideais weberianos, isto é, como constructos teóricos destinados a apreender a realidade do ensino da sociologia. Esses tipos, portanto, não correspondem à realidade concreta. Esta realidade pode estar mais ou menos próxima da caracterização proposta por eles, inclusive combinando elementos concretos de cada

⁷ A esse propósito, ver Durkheim (1987), em “As Regras do Método Sociológico”, quando se refere aos obstáculos espontâneos, no âmbito do senso comum, ao reconhecimento e consolidação da sociologia como disciplina científica.

um. Enfim, esses tipos, não sendo expressão da realidade concreta, constituem-se mais como ferramentas para identificá-la e compreendê-la.⁸

Assim, por um lado, podem-se identificar as práticas pedagógicas de tipo participativas, alicerçadas em temas e problemas concretos do cotidiano dos alunos, mas que apresentam enormes dificuldades de construir uma interpretação alternativa sobre os fenômenos discutidos, ancorada nas ciências sociais, para além de uma percepção imediata da realidade. Somente professores com uma sólida formação são capazes de sugerir materiais, referências e interpretações fundamentadas no arsenal teórico-metodológico das ciências sociais, capazes de superar uma interpretação puramente subjetiva e vaga dos fenômenos discutidos. Essas práticas reforçam, de certa maneira, a idéia de que qualquer um é capaz de trabalhar os conteúdos da sociologia, já que os temas de que tratam concernem a todos e todos têm opiniões mais ou menos formadas a respeito deles. O desafio do trabalho do professor de sociologia é exatamente o oposto, de construir junto com os alunos uma interpretação que não seja apenas opinião, mas um ponto de vista sólido ancorado em ferramentas teórico-metodológicas e empíricas. Isto não significa que essas ferramentas não possam ser submetidas a crítica social e à crítica teórico-metodológica. Obviamente que isto deve ocorrer. Isto não significa, igualmente, que as opiniões, ou o chamado senso comum, não sejam portadores de capacidade crítica e, portanto, ricos para a compreensão do real. A grande dificuldade do trabalho do professor de sociologia é exatamente o de transitar entre esses diversos discursos e níveis de conhecimento, de saber reconhecê-los, de identificar suas características, diferenças e distintos alcances na apreensão da realidade.

Por outro lado, podem-se identificar as práticas pedagógicas de tipo tradicional⁹, de caráter acadêmico, baseadas na sistematização teórica e histórica e na transmissão unilateral de informações e conhecimentos, mas que correm o risco de permanecerem excessivamente abstratas e eruditas, pouco acessíveis à compreensão e à linguagem dos estudantes e com baixa capacidade de mobilizá-los subjetivamente. Tais práticas podem produzir uma forte resistência dos alunos que tendem a considerar o trabalho em sala de

⁸ A esse propósito, ver os “tipos ideais” em Weber (1982).

⁹ Sarandy (2004) também propõe dois tipos de prática pedagógica, o “ensino academicista” e o “ensino militante”. O ensino academicista aproxima-se conceitualmente desse segundo tipo de prática pedagógica proposta neste artigo, o “tipo tradicional”. O ensino militante, proposto por Sarandy, poderia ser considerado um terceiro tipo, segundo o ponto de vista sugerido por este artigo, não se confundindo com o primeiro tipo aqui proposto, o “tipo participativo”.

aula como chato e enfadonho, distante de seu universo concreto. O efeito disso é um completo estranhamento e/ou afastamento dos alunos em relação à sociologia e à área das ciências sociais, considerada abstrata demais, inacessível mesmo, marcada por pouco ou nenhum sentido prático. Os processos avaliativos, também de tipo tradicional, tendem a reforçar essas representações, percepções e sentimentos, na medida em que o baixo desempenho nos mesmos tende a provocar nos alunos a sensação de não terem identidade com esse campo de conhecimento ou de não serem capazes de enfrentar as exigências impostas pela natureza do conhecimento da vida social.

Um dos grandes desafios no ensino da sociologia é o de superar essas práticas polares acima caracterizadas, sem perder a referência aos conhecimentos construídos na história das ciências sociais, nem abdicar de um trabalho motivador e pertinente do ponto de vista da própria subjetividade dos educandos. Tal feito exige cada vez mais por parte do professor e da escola a capacidade de construir projetos pedagógicos que coloquem o aluno numa posição de protagonismo no processo de aprendizagem, o que significa que a pesquisa e a ação a partir de objetivos construídos coletivamente por professores, alunos e toda comunidade escolar constituem um caminho mais seguro no processo de recuperação do espaço escolar como um espaço significativo, democrático e indutor da busca de novos conhecimentos.

Outro desafio fundamental no ensino da sociologia, mas que escapa ao escopo dos próprios professores e alunos, é a construção de uma formação que não se reduza a objetivos pragmáticos, seja no sentido tanto da preparação para o ingresso nas universidades (vestibulares, Enem), como da preparação para o mercado de trabalho. Esses objetivos pragmáticos conspiram contra o ensino da sociologia que raramente será considerado prático, sustentando-se muito mais numa preparação mais geral para a “cidadania” e para uma convivência social crítica e reflexiva em todas as dimensões da experiência social e individual. Neste sentido, desenvolver e apurar o olhar e a sensibilidade sociológica é, em si mesmo, um projeto social, político e humano que se insere na disputa pela construção de um tipo de educação e mesmo de sociedade para as quais a “formação” não pode ser reduzida a um meio de adaptação a um modelo competitivo de sociedade, mas de construção aberta e crítica de sujeitos e relações sociais.

3. Conclusões

Os desafios colocados em torno de processo de introdução da sociologia nos currículos escolares são tanto desafios de ordem geral, que afetam todas as áreas de conhecimento e envolvem as condições de infra-estrutura e de trabalho docente, como são desafios de ordem específica, peculiares à área das ciências sociais. Sem atacar questões cruciais que envolvem, *grosso modo*, o financiamento de uma educação pública de qualidade e a valorização do trabalho docente, qualquer alternativa pedagógica que se adote, por mais avançada que possa parecer, acabará redundando em fracasso.

A luta pela introdução da sociologia nos currículos escolares que é, em última análise, uma luta pelo reconhecimento e pela legitimidade de um determinado campo do conhecimento, bem como uma luta pelo desenvolvimento de certa sensibilidade intelectual e humana no processo de formação dos cidadãos, não pode se constituir numa mera luta corporativa, uma defesa estrita por posições e pelo poder no interior do campo educacional. Ocupar posições e participar do controle das decisões nesse campo deve se constituir como a condição e o resultado de um reconhecimento e de uma legitimidade socialmente partilhada. Nestes termos, todas as áreas do conhecimento e do saber, as artes, a cultura, os esportes, devem estar representadas no espaço escolar e participar ativamente de um processo de construção pedagógica que reflita de forma crítica e permanente sobre os fins e os meios do processo educacional. A sociologia, em particular, tem um importante papel na identificação das determinações sociais, políticas e culturais que condicionam essa definição, tanto no plano social mais amplo como no âmbito do próprio espaço escolar, identificando os conflitos a eles inerentes e possibilitando, por isso, a construção de um espaço mais democrático na construção das práticas educacionais. Por todas essas razões, a sociologia e as demais ciências sociais não podem ocupar um espaço meramente periférico na organização das práticas no interior do espaço escolar, tal como se observa atualmente tanto pela ausência de investimentos que promovam a presença de um quadro de professores qualificados, como pela participação ativa no tempo de trabalho escolar. Para tanto, a construção de projetos pedagógicos alternativos, interdisciplinares, pode se constituir numa importante saída para enfrentar os desafios que implicam a recuperação do espaço escolar como um

espaço plural, democrático, participativo, capaz de propiciar os canais adequados de expressão e de formação de sujeitos sensíveis, tolerantes e engajados na construção de uma sociedade plural e igualitária. Neste sentido, o ensino da sociologia, aqui entendido como desenvolvimento do olhar, da percepção e da sensibilidade sociológica, exige amadurecimento, o que significa percorrer um caminho difícil de enfrentamento de importantes obstáculos sociais, culturais e políticos. A afirmação das ciências sociais no espaço escolar é, portanto, um projeto social, político e pedagógico de considerável envergadura.

4. Referências

ANEXO IX. Linha do tempo da história do ensino de sociologia no Brasil. IN: CARVALHO, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

CARVALHO, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. IN: CARVALHO, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, de cinco de outubro de 1988.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm.

DURKHEIM, Emile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo, Nacional, 1987.

LEI nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.

MORAES, Amaury C. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? IN: Carvalho, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004a.

MORAES, Amaury C. O veto de FHC: o sentido de um gesto. IN: Carvalho, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004b.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte I – Bases Legais. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte IV. Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>.

PCN+. Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>.

REFERENCIAL Curricular. Lições do Rio Grande. Volume cinco. Ciências Humanas e suas tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. 2009. Disponível em:
http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1.

SARANDY, Flávio M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. IN: Carvalho, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. IN: *Sociologia: Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo, Ática, 1982.