

Dijaci David de Oliveira
Danilo Rabelo
Revalino Antonio de Freitas
(organizadores)

Ensino de Sociologia:
*currículo, metodologia
e formação de professores*

Ensino de Sociologia:
*currículo, metodologia
e formação de professores*

CONSELHO EDITORIAL PDH/UFG

Fundação de Apoio à Pesquisa na UFG (FUNAPE)

Cláudio Rodrigues Leles

Diretor Executivo

Programa de Direitos Humanos – UFG

Conselho Editorial

Vilma Machado (UFG), presidente

Alex Ratts (UFG)

Arnaldo Bastos Santos Neto (UFG)

Arthur Trindade Maranhão Costa (UnB)

Eduardo Bittar (USP)

Enrique Leff (UNAM – México)

José Querino Tavares Neto (UFG)

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (UFPB)

Luiz Mello de Almeida Neto (UFG)

Magno Luiz Medeiros da Silva (UFG)

Manoel de Souza e Silva (UFG)

Maria Luisa Eschenhagen (Universidad Externado – Colômbia)

Miriam Pillar Grossi (UFSC)

Paulo César Carbonari (IFIBE e MNDH)

Regina Sueli de Sousa (UCG)



Dijaci David de Oliveira
Danilo Rabelo
Revalino Antonio de Freitas
(organizadores)

Ensino de Sociologia:
*currículo, metodologia
e formação de professores*

Sumario

- 7 Apresentação
- 13 **Parte I: Sociologia no ensino médio: sentido e construção curricular**
- 15 Ensino de sociologia por eixos temáticos no CEPAE-UFG: Reflexões sobre conteúdos e práticas
Danilo Rabelo
- 39 A configuração dos sentidos do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no estado do Paraná (1970-2002)
Ileizi Luciana Fiorelli Silva
- 89 **Parte II: Recepção da Sociologia no ensino médio**
- 91 Sociologia no ensino médio: o que os alunos pensam?
Erlando da Silva Rêses
- 111 Manifestos, resoluções e o peso da lei: o discurso sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia
Helson Flávio da Silva Sobrinho
- 137 **Parte III: Sociologia no ensino médio: desafios para a formação e construção curricular**
- 139 Educação em Direitos Humanos: uma nova identidade para a sociologia?
Dijaci David de Oliveira
- 155 A licenciatura em Ciências Sociais diante da reinserção da Sociologia no ensino médio
Revalino Antonio de Freitas
- 165 Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul: desafios de formação docente e de metodologia de ensino
Leandro Raizer
Mauro Meirelles
Thiago Ingrassia Pereira

- 187 Uma contribuição ao debate: o ensino da Sociologia na escola média
Josefa Alexandrina Silva
- 203 Sobre os/as autores/as

Apresentação

Atualmente, no campo das Ciências Sociais, vivenciamos vários debates em relação ao ensino médio, envolvendo as práticas de violência e também questões como a inclusão, no currículo, de novas disciplinas – como a Sociologia e a Filosofia – ou a expectativa de que a temática da educação em direitos humanos (EDH) tenha uma abordagem mais consistente.

Esses problemas se ligam diretamente a outro, ou seja, qual a importância e o significado do ensino médio? O debate histórico tem nos ofertado boas reflexões sobre o que foi e significou, ao longo dos anos, o ensino médio, ora profissionalizante, ora propedêutico ou formativo. Todavia, nos atuais documentos que norteiam o papel desse nível de ensino, destaca-se a proposta de uma formação ampla, para o trabalho e para a cidadania.

Mas, como assegurar uma formação cidadã? Foi a partir dessa necessidade que os defensores da Sociologia no ensino médio construíram, passo a passo, a inclusão definitiva dessa disciplina no ensino médio. Afinal, desde o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estava evidenciado que os conhecimentos so-

ciológicos deveriam ser utilizados para assegurar uma formação cidadã.

Enfim, após quase uma década de espera, depois de ter seu acesso negado em 2001, a Sociologia foi oficializada no ensino médio. Mas, e agora? Como se discutem os temas relativos à cidadania? E qual cidadania? A estabelecida ou a que se espera conquistar? Além dessa expectativa quanto à cidadania, podemos observar ainda um intenso debate a respeito da importância da abordagem dos temas de EDH nos diferentes níveis de ensino.

Este livro não tem respostas prontas para esses problemas. A rigor, traz mais problemas para reflexão. Acreditamos, contudo, que, após aprofundarmos o debate, muitas respostas emergirão. Assim, temos a satisfação de apresentar nossas contribuições para o debate.

O livro está dividido em três partes. A primeira inclui uma reflexão teórica a respeito do sentido e da construção curricular da Sociologia no ensino médio. A segunda procura analisar e compreender a recepção da Sociologia pelos alunos e alunas no ensino médio. Já a terceira parte, retomando a preocupação com o debate curricular, procura refletir sobre os desafios do processo de construção de um currículo para as Ciências Sociais no ensino médio.

Alguns dos textos aqui expostos já tiveram a sorte de passar pelo crivo de debates qualificados, como os realizados em congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); outros vão para o debate pela primeira vez. Todavia, estamos certos de que todos os autores e autoras estão plenamente abertos para ouvir as críticas e refletir sobre novas possibilidades.

Dijaci David de Oliveira
Danilo Rabelo
Revalino Antonio de Freitas

Introdução

Desde 2008, com a confirmação da inserção da Sociologia no ensino médio, vários debates têm ganhado espaço, sobretudo com respeito às abordagens da matéria, à metodologia, à produção didática e à formação docente. Eles estão longe de terminar, em especial porque caminhamos pouco no que diz respeito a cada um desses temas, além de muitos outros. Foi pensando em dar uma contribuição para esse campo discursivo que optamos por convidar autores de diversas instituições de ensino a refletir sobre os significados e desafios da Sociologia no ensino médio.

A variedade das contribuições nos levou a organizar o livro em três partes. A primeira, intitulada “Sociologia no ensino médio: sentido e construção curricular”, reúne dois textos. O primeiro é o ensaio *Ensino de Sociologia por eixos temáticos no Cepae-UFG: reflexões sobre conteúdos e práticas*, de Danilo Rabelo, professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). A partir de sua experiência no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), unidade acadêmica especial da Universidade Federal de Goiás (UFG), o autor discute como a necessidade de

reformular os programas de Sociologia também levou a uma reflexão sobre os atuais programas. Ele destaca que, para acompanhar a recepção dos temas curriculares, ao final de cada ano os docentes do Cepae aplicam questionários aos estudantes. Assim, a partir das respostas dos alunos, o autor analisa os percalços da inserção da Sociologia no ensino médio e chama a atenção para o cuidado necessário ao processo de formulação de uma proposta pedagógica mais consolidada.

O segundo texto é o ensaio *As configurações dos sentidos do ensino de Ciências Sociais/Sociologia no estado do Paraná (1970-2002)*, de Ileizi Luciana Fiorelli Silva, professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nesse trabalho, a autora procura, a partir de uma síntese de sua pesquisa de doutorado, discutir o processo de formação de professores no Paraná, cotejando a realidade de seu estado com a de outras unidades da Federação. Tal esforço nos permite uma percepção mais ampla dos desafios no campo da formação de docentes no Brasil.

A segunda parte, intitulada “Recepção da Sociologia no ensino médio”, também reúne dois textos. Um deles é o trabalho *Sociologia no ensino médio: o que os alunos pensam?*, contribuição de Erlando da Silva Rêses, professor da Universidade de Brasília (UnB). Nesse artigo, o autor discute a instabilidade da disciplina Sociologia, no Brasil, assim como o *status* dela na rede de ensino do Distrito Federal. Utilizando os pressupostos das representações sociais, Rêses procura refletir sobre as narrativas dos estudantes do ensino médio quanto à presença da Sociologia no currículo.

O outro texto intitula-se *Manifestos, resoluções e o peso da lei: o discurso sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia*, de Helson Flávio da Silva Sobrinho, professor da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Neste ensaio, o autor utiliza a análise de discurso para tratar da subsunção da Sociologia ao capital e ao discurso jurídico, analisando também sua disciplinarização pelo Estado. Não se trata de negar as batalhas jurídicas pela obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, afirma Sobrinho, mas sim de alertar para os sentidos e silêncios que esse discurso produz.

A terceira parte, denominada “Sociologia no ensino médio: desafios para a formação e construção curricular”, constitui-se de quatro textos. O primeiro é o ensaio *Educação em direitos humanos: uma nova identidade para a Sociologia?*, de Dijaci David de Oliveira, professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). Esse trabalho objetiva discutir, no campo do currículo, alguns dos desafios para a reflexão do papel da Sociologia no ensino médio. Partindo dos pressupostos que orientaram a inclusão da Sociologia, o autor se propõe a discutir a pertinência e os meios para a inserção dos temas de educação em direitos humanos (EDH) no currículo dessa disciplina.

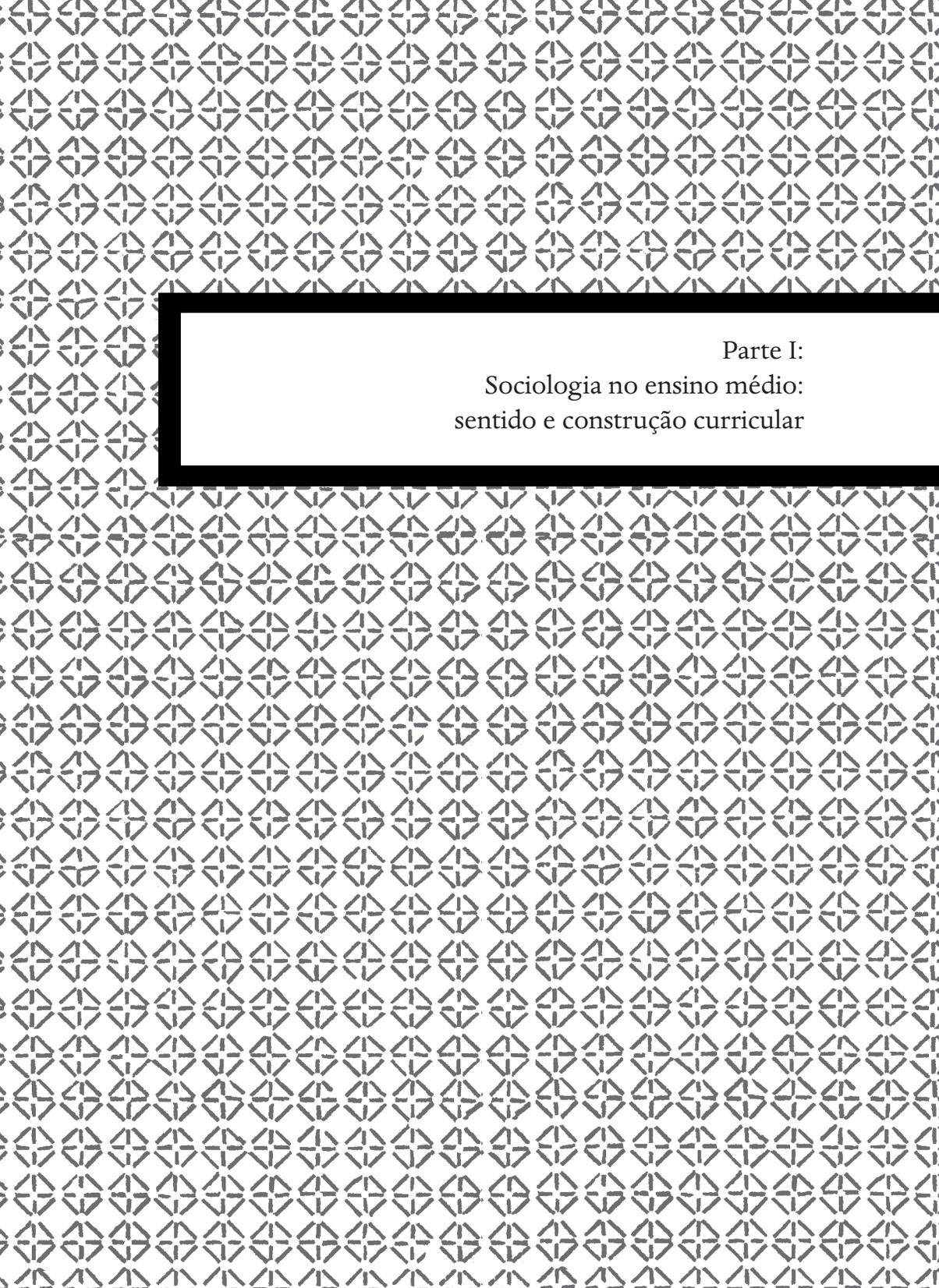
O segundo ensaio dessa parte é o artigo *A licenciatura em Ciências Sociais diante da reinserção da Sociologia no ensino médio*, de Revalino Antônio de Freitas, professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). Nesse trabalho, o autor ressalta o estágio supervisionado como um momento estratégico para o processo de formação dos docentes. Por meio dessa experiência, diz ele, pode-se ampliar o espaço de pesquisa e reflexão sobre os desafios para o ingresso dos estudantes no mundo real do sistema de ensino.

O terceiro trabalho denomina-se *Ensinho de Sociologia no Rio Grande do Sul: desafios de formação docente e de metodologia de ensino*, e tem como autores Mauro Meirelles, Leandro Raizer e Thiago Ingrassia Pereira, pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Segundo eles, no Rio Grande do Sul a disciplina Sociologia é oferecida em 30% das escolas da rede pública com ensino médio; ou seja, em 321 escolas, num total de 909. A partir das experiências em sala de aula dos estagiários da disciplina Prática Pedagógica em Ciências Sociais (Faced/UFRGS), e também das suas vivências pedagógicas, os autores procuram refletir sobre o processo de formação de docentes. Eles destacam a importância da elaboração de estratégias que auxiliem os docentes a transpor os conteúdos com base na realidade na qual o aluno está inserido, permitindo que os estudantes preparem-se com vistas à construção de uma consciência crítica e reflexiva.

O último ensaio, intitulado *Uma contribuição da educação popular para a educação escolar: o ensino de Sociologia*, traz uma reflexão elaborada pela professora Josefa Alexandrina Silva. Em sua análise, um dos dilemas da Sociologia no ensino médio será discutir metodologias de ensino que assegurem uma compreensão mais segura de seus conteúdos. A autora destaca que, neste caso, a Sociologia pode se beneficiar da longa experiência da educação popular (EP). Segundo ela, as metodologias da EP já demonstraram sua eficiência e podem muito bem ser transportadas e atualizadas para a dinâmica do ensino médio.

Enfim, estamos certos de que as contribuições inscritas neste livro estão longe de querer por um ponto final no debate sobre a Sociologia no ensino médio. Todos nós estamos cientes de que ainda temos muitos caminhos pela frente. Nossa perspectiva foi e continua sendo a de oferecer nossas contribuições para o debate, na expectativa de que elas possam ajudar na produção de novas reflexões.

Dijaci David de Oliveira



Parte I:
Sociologia no ensino médio:
sentido e construção curricular

Ensino de sociologia por eixos temáticos no CEPAE-UFG: Reflexões sobre conteúdos e práticas ■ Danilo Rabelo

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) é uma unidade acadêmica especial da Universidade Federal de Goiás voltada para a pesquisa em educação básica e formação de professores, constituindo-se como campo de estágio para os estudantes das diversas licenciaturas. Nesse centro, a inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia na matriz curricular do ensino médio e nas séries finais do ensino fundamental já ocorrera antes mesmo da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Para atender à lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008, que determina a expansão das aulas de Sociologia e Filosofia para todo o ensino médio, debate-se no Cepae e em outras escolas de Goiás a existência (ou não) de espaço na matriz curricular para essas aulas, revelando uma disputa de poder, espaço e visibilidade entre as novas disciplinas e o corpo docente. A necessidade de reformular os programas de Sociologia também levou a uma reflexão sobre os atuais programas dessa disciplina no Cepae, provocando novas questões. O que tem sido ensinado? Quais os significados desse ensino e qual a sua significância ou

importância? A que e/ou a quem se presta esse ensino? Que mudanças deveriam ser introduzidas na matriz curricular e, em especial, nos programas de Sociologia?

Segundo César Coll (2006, p. 33-34), “o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula”. Por outro lado, atualmente a noção de um currículo neutro, que serve a uma cultura comum, não é mais aceita no meio acadêmico e escolar básico. Afirma Michael Apple (2001, p. 59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Assim, o currículo está relacionado às noções de ideologia, cultura e poder, cujas relações podem levar à exclusão de determinadas classes sociais, etnias, gêneros etc. (Moreira e Silva, 2001). Nesse sentido, Fourquin (1993, p. 15, grifos no original) afirma que “a educação não transmite jamais *a* cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e sociólogos): ela transmite no máximo *algo* da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade”

A seleção dos conteúdos, embora obedeça a parâmetros mínimos nacionais, como no caso dos PCN’s brasileiros, também pode seguir as particularidades regionais e as diretrizes estipuladas pela própria escola, em um modelo de currículo aberto. Para César Coll (2006, p. 154), “a finalidade da educação escolar é promover certos aspectos do crescimento pessoal considerados importantes no marco da cultura do

grupo”. No caso do Cepae (2006, p. 154), seu regimento afirma que um dos objetivos do centro é

a formação de uma consciência social crítica, em que o aluno se perceba como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, mediante a ampliação e a recriação de suas experiências sociais e culturais, a articulação com o saber organizado e o relacionamento da teoria com a prática, preservadas as especificidades das modalidades e/ou graus de ensino.

O objetivo acima citado nos permite perceber que a comunidade do Cepae não está interessada apenas em transmitir os valores e os conhecimentos hegemônicos das elites. Ressalte-se, contudo, que aqui não se considera uma educação marcada pela ideia de que a finalidade da infância é levar à vida adulta. Antes, busca-se valorizar cada época da vida do aluno e as necessidades deste (Hernández, 1998, p. 13-26).

Entretanto, para Sacristán (2000, p. 15),¹ “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas”. Portanto, é preciso ocupar-se também das condições de realização do currículo ou dos níveis de concretização dos objetivos gerais propostos nele. Vejamos quais são as condições dessa realização na disciplina Sociologia, no ensino fundamental do Cepae.

Nos atuais programas de Sociologia dessa instituição, pode-se ler que os objetivos gerais da disciplina são:

a) Proporcionar ao aluno acesso aos conhecimentos sociológicos como instrumento de superação da visão do senso comum, visões esquemáticas e estereotipadas da sociedade na qual está inserido;

1 Cf. também M. D. F. Young e G. Whitty. *Society, state and schooling*. Lewes: Falmer Press, 1977.

- b) Proporcionar ao aluno apropriação dos conhecimentos sociológicos como instrumento de construção de uma compreensão mais elaborada, histórica e crítica da sociedade brasileira;
- c) Possibilitar ao aluno o contato e iniciação à análise crítica de diversos bens culturais – vídeos, filmes, artigos de jornais e revistas, conferências etc. –, buscando desenvolver a formação de opinião e o debate;
- d) Estimular o aluno a refletir o momento histórico em que vive, de modo que se perceba como cidadão ativo, comprometido com uma participação crítica dentro e fora da escola;
- e) Estimular o respeito à diversidade cultural, promovendo o diálogo intercultural e a solidariedade entre os povos e os diferentes grupos sociais e/ou étnicos.

Nesses objetivos, como parte do currículo explícito, existe a intenção de proporcionar ao aluno a superação do senso comum e de seus estereótipos, bem como a apropriação dos conhecimentos sociológicos e o estímulo à reflexão do momento histórico; e como parte do currículo oculto, incentivar o contato com os bens culturais e a análise crítica destes para desenvolver a formação de opinião e o debate.

Todavia, é necessário esclarecer quais são os sentidos da expressão “senso comum”. É bem verdade que, muitas vezes, o conhecimento do senso comum é uma pletora de visões esquemáticas, reducionistas, simplistas e estereotipadas. Porém, também é verdade que senso comum designa o conhecimento baseado na experiência, na empiria ou práxis, sem qualquer conotação negativa. Em outras palavras, as experiências sociais e culturais que os alunos trazem para o interior da escola não podem ser desconsideradas, mas sim valorizadas, devendo ser refletidas, questionadas e debatidas.

Além desses objetivos os programas curriculares de Sociologia estão voltados para o desenvolvimento de capacidades e competências, tal como propõe Bernardo Toro: domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; capacidade de

analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; capacidade de receber criticamente os meios de comunicação; capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação; capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo. Para Toro (1998, p. 1), “na vida social é necessário dar solução positiva aos problemas e às crises. Uma solução é positiva quando produz o bem de todos”; e, “na sala de aula, no pátio, na direção da escola é possível aprender a viver democraticamente e positivamente, solucionando as dificuldades de modo construtivo e respeitando os direitos humanos. para que seja eficiente e ganhe sentido, a educação deve servir a um projeto da sociedade como um todo” Portanto, ele defende que a prioridade seja o convívio na democracia, cuja base é a tolerância.

Para atender a tais objetivos, a carga horária da disciplina Sociologia nas três séries (oitavo e nono anos do ensino fundamental e terceira série do ensino médio) perfaz um total de oitenta horas anuais, distribuídas em duas horas semanais para cada série. Cada uma delas possui duas turmas com trinta alunos.

Uma vez determinados os objetivos da disciplina, existe a necessidade de selecionar seus conteúdos e sua metodologia de ensino. A seleção dos conteúdos programáticos foi orientada em torno de eixos temáticos articulados ao campo epistemológico das Ciências Humanas, em geral, e das Ciências Sociais, em particular, como alternativa para a introdução das Ciências Sociais no ensino fundamental. Além disso, essa seleção está de acordo com os temas transversais propostos pelo MEC para os terceiro e quarto ciclos, embora esses temas não sejam privilégio de uma disciplina em especial, mas da convergência interdisciplinar. Entretanto, reiteramos que tais temas encontram-se dentro dos objetos de estudo das Ciências Sociais, merecendo a nossa atenção.

Os conteúdos selecionados e organizados em eixos temáticos foram assim distribuídos ao longo das séries:

Tabela 1 – Conteúdos de Sociologia segundo a matriz curricular do CEPAE-UFG, 1996-2009

Oitavo Ano do Ensino Fundamental
<ul style="list-style-type: none"> 1) Eixo temático: pluralidade cultural <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Conceitos de cultura, etnia, etnocentrismo e relativismo cultural 1.2 A indústria cultural e os meios de comunicação de massa 1.3 Subcultura jovem: tribos urbanas ou os movimentos culturais da juventude 1.4 Sociedades indígenas e sociedade nacional no território brasileiro 2) Eixo temático: ética e cidadania <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Direitos humanos e cidadania 2.2 Meninos de rua e/ou em situação de rua 2.3 Movimentos sociais no campo: MST 3) Eixo temático: ética e cidadania Eixo temático: meio ambiente <ul style="list-style-type: none"> 3.1 O movimento ecológico e as representações da natureza 4) Eixo temático: orientação sexual <ul style="list-style-type: none"> 4.1. Puberdade e adolescência
Nono Ano do Ensino Fundamental
<ul style="list-style-type: none"> 1) Eixo temático: orientação sexual <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Relações de gênero 1.2 Prostituição e exploração sexual. 2) Eixo temático: saúde <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Dependência química: drogas, alcoolismo e tabagismo 2.2 Anabolizantes: eficiência e ética desportiva 2.3 AIDS: prevenção e solidariedade 3) Eixo temático: ética e cidadania <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Alteridades: as minorias nas sociedades complexas 3.2 Marginalização, criminalidade e sistema penitenciário 3.3 A cultura da agressão: violência nas grandes cidades
Terceira Série do Ensino Médio
<ul style="list-style-type: none"> 1) A Sociologia como ciência <ul style="list-style-type: none"> 1.1 O surgimento da Sociologia 1.2 O positivismo 1.3 Os socialistas utópicos 1.4 Karl Marx 1.5 Émile Durkheim 1.6 Max Weber 2) Eixo temático: ética e cidadania <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Educação e sociedade 2.2 Linguagem e classe social 2.3 ONG's e as novas formas de participação política 2.4 As ideologias políticas: anarquismo, liberalismo, socialismo e totalitarismo 3) Eixo temático: trabalho e consumo <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Exploração e resistência: as organizações trabalhistas 3.2 Desejo, prazer e consumo: a vida cotidiana nas sociedades pós-modernas 3.3 O desemprego crônico na economia globalizada

Tais conteúdos foram selecionados com vistas a uma aprendizagem significativa. Isto é, o conteúdo deve ser significativo do ponto de vista de sua estrutura interna e de sua possível assimilação, assim como o aluno deve estar motivado para relacionar o que aprende com o que já sabe (Coll, 2006, p. 55-56).

O ensino temático, pelo enfoque cronológico, permite a possibilidade de comparar e perceber as diferenças e semelhanças estruturais em sociedades e culturas separadas no tempo e no espaço. Por outro lado, o enfoque sincrônico permite a análise e a comparação entre sociedades contemporâneas, dentro de uma perspectiva relativista que não privilegia uma em detrimento da outra.

Os temas selecionados no currículo de Sociologia para as séries finais do ensino fundamental são alguns dos temas transversais propostos pelo MEC. Assim, não são temas exclusivos da Sociologia e da antropologia, mas, antes, problemas essenciais, globais, que não são parceláveis, posicionando-se cada vez mais no contexto planetário de grande complexidade, no qual os componentes constituem um todo inseparável, um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo (Morin, 2006, p. 14).

De fato, a convergência interdisciplinar permite a articulação temática e o uso das possibilidades explicativas oferecidas pelas diferentes ciências e formas de saber (Geografia, História, Filosofia, Antropologia, Ciências Sociais, Matemática, Biologia etc.). Entretanto, as poucas tentativas interdisciplinares entre a Sociologia e outras disciplinas não obtiveram resultados satisfatórios. Tomemos por exemplo o tema da sexualidade na adolescência, o qual, após uma tentativa interdisciplinar entre Biologia, Filosofia e Sociologia, voltou a ser lecionado separadamente no oitavo ano do ensino fundamental. Do mesmo modo, o tema do uso abusivo de drogas, estudado no nono ano pela disciplina Sociologia, também é estudado pela Biologia no oitavo ano.

Portanto, o ensino estanque das disciplinas e a consequente repetição de conteúdos ainda é uma realidade na estrutura curri-

cular do Cepae e nos programas de Sociologia. Por outro lado, a reforma do ensino médio instituiu um núcleo básico de disciplinas e outro flexível ou diversificado (Delgado et al., 2007), permitindo experiências transdisciplinares bem-sucedidas entre a Sociologia e outras disciplinas.

A subárea de Filosofia e Sociologia, como as demais subáreas do Cepae, adota a perspectiva socioconstrutivista de educação de Vygotsky, embora também recorra a outras contribuições teóricas que possam aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (1991), toda aprendizagem e desenvolvimento mental só podem ocorrer em interação social; portanto, são historicamente construídos.

Quanto aos aspectos metodológicos da disciplina Sociologia, existe uma variedade de procedimentos pedagógicos adotados com o intuito de tornar as aulas mais interessantes e significativas, também levando em conta a individualidade dos alunos, pois determinados procedimentos pedagógicos são adequados para alguns, mas não para todos; portanto, devem ser adequados para que se atinja os objetivos acima descritos (Coll, 1996; Fonseca, 1995).

Os procedimentos metodológicos adotados nas aulas de Sociologia são: aula expositiva dialogada, seminários, pesquisa em grupo, debates, júris simulados, GV-GO, painéis integrados, estudos dirigidos, exibição de vídeos etc. Para a eficiência e adequação desses procedimentos, utilizam-se os mais variados recursos pedagógicos: textos de sociólogos, antropólogos, psicólogos (adequados ou adaptados às séries a que se destinam), textos literários e jornalísticos, vídeos, canções, fontes iconográficas (mapas, fotografias, cartazes, obras artísticas etc.), recursos do laboratório de informática etc.

Esses procedimentos metodológicos são utilizados como meios de estimular a motivação intrínseca – isto é, tornar as aulas mais interessantes e significativas –, recursos para adequação às necessidades e interesses individuais dos alunos, e instrumentos de avaliação cognitiva e comportamental.

A avaliação nas aulas de Sociologia é entendida como um processo global que, apesar de utilizar métodos e critérios objetivos, é interpolado pela subjetividade de quem avalia e de quem é avaliado. Desse modo, a avaliação é considerada um processo global e contínuo que se preocupa não apenas com a quantidade e os resultados, mas também com a qualidade, os processos de aquisição de conhecimento e a interação dos sujeitos (professor e alunos) na sala de aula. Para tanto, a subárea de Sociologia adota a teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner (1994), não privilegiando apenas a inteligência lógica; ou seja, não valoriza só o domínio da escrita e da leitura e a aquisição de conceitos lógicos.

Embora Gardner critique as formas tradicionais de avaliação das escolas, ele não propõe nenhuma forma nova. Seu enfoque teórico sugere que as escolas deveriam estimular o desenvolvimento dos diversos tipos de inteligência nos alunos – musical, espacial, interpessoal, sinestésico-corporal etc. – e não o apenas o aspecto lógico-formal. Nesse sentido, na disciplina Sociologia, a avaliação considera não apenas a aquisição de conhecimentos lógico-formais das Ciências Sociais, mas também a autoavaliação dos alunos, a aquisição de novas atitudes e comportamentos, e, ainda, a capacidade criativa na solução de problemas. Sem descuidar de esclarecer os alunos quanto à importância do domínio da linguagem culta (escrita e leitura) na aquisição de poder (*empowerment*) na sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, a avaliação deverá fazer com que o aluno tome conhecimento de seus avanços e dificuldades, cabendo ao professor desafiar-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na aquisição e na construção dos conhecimentos. De acordo com Luckesi (1999, p. 43-44), “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos [...] a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários”.

A subárea de Sociologia acredita que a adoção e a utilização de todos esses procedimentos pedagógicos contribuem para que o número de alunos com baixo aproveitamento seja mínimo e a reprovação, inexistente nos últimos anos. Além disso, o professor também é avaliado pelos alunos, o que configura um instrumento de grande auxílio no planejamento das atividades programadas e no aperfeiçoamento profissional, pessoal e interpessoal. Por outro lado, isto não significa que a subárea possa prescindir de um projeto de atendimento.

O atendimento da subárea de Sociologia se inicia tão logo as primeiras avaliações são realizadas, com o intuito de solucionar as dificuldades de aprendizagem e recuperar notas e conceitos insatisfatórios, criando uma oportunidade para que os alunos que perderam alguma avaliação possam realizá-la antes do final de cada bimestre. Tratar-se-ia da recuperação paralela proposta na LDB (artigo 24, parágrafo 5.º, alínea “e”): “a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralela ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar”. Por outro lado, a LDB (artigo 12, parágrafo 5.º) estabeleceu a autonomia de cada escola em “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”. Os projetos de atendimento também estão previstos no regimento (artigo 71) e no projeto político pedagógico (artigo 4) do Cepae. Todavia, essa recuperação paralela está voltada para a aquisição de conteúdos lógicos ou cognitivos, uma vez que as dificuldades de socialização são resolvidas no âmbito da sala de aula e/ou no setor de apoio pedagógico da instituição.

Por sua vez, o atendimento em Sociologia se assenta, a princípio, nos condicionamentos operantes de Skinner (1974). Embora esse autor tenha partido de condicionantes deterministas do meio ambiente sobre os organismos, sua ideia de reforço positivo na reprodução de comportamentos desejáveis ainda pode ser considerada válida. Tendo em vista que o fracasso escolar é fruto da baixa autoestima do aluno, entre outros fatores, fortalecendo ainda mais essa limitação, inicialmente, para fortalecer sua autoestima e autoconfian-

ça procede-se ao reforço positivo e à valorização das habilidades e competências que ele já possui. Em seguida, abordam-se as áreas em que o aluno possui alguma deficiência ou dificuldade, buscando-se procedimentos metodológicos mais adequados às suas necessidades individuais. Há que se considerar, ainda, que o processo de apropriação de conceitos pelos alunos pode, às vezes, ser lenta, como afirma Vygostky (1987, p. 172):

O caminho do primeiro encontro da criança com um novo conceito até quando a palavra e o conceito são produzidos pela própria criança é um processo mental interno complexo. Este processo inclui o desenvolvimento gradual da compreensão da nova palavra, um processo que inicia somente com uma vaga representação. Ele também inclui o uso inicial da palavra. O domínio da palavra é somente o elo final neste processo. Nós tentamos expressar que ... quando a criança aprende inicialmente o significado de uma palavra, o processo de desenvolvimento não tem se completado, mas somente se inicia.

Nos últimos anos, o Cepae tem contado em seu corpo discente com um número crescente de alunos portadores de necessidades especiais, seguindo a tendência de inclusão social dessas minorias no ambiente escolar. Conforme já se observou, o ensino de Sociologia no Cepae tem como um de seus objetivos estimular o respeito às alteridades e à solidariedade entre os povos e os grupos sociais e/ou étnicos. Assim, a subárea de Sociologia parte do princípio do direito natural, em que os sujeitos históricos são considerados em sua semelhança e sua diferença. Em outras palavras, somos todos iguais em nossa humanidade, mas diferentes em nossa singularidade, pois na espécie humana não existe um único indivíduo igual a outro, seja do ponto de vista biológico, psíquico, cultural ou social (Rabelo, 2008b, p. 110).

Diante desse paradoxo, os alunos portadores de necessidades especiais recebem um tratamento ao mesmo tempo igual e diferente do

dispensado aos demais alunos. Aliás, esse é o procedimento adotado para todos os alunos, sem exceção. Cada aluno é considerado em sua humanidade, como parte de um grupo, de uma comunidade complexa e repleta de contradições. Porém, ao mesmo tempo são valorizadas suas características individuais, suas diferenças, como partes integradoras das diversas identidades que, como sujeitos históricos, eles apresentam. Esse procedimento tenta evitar que os alunos com necessidades especiais sejam tratados de forma paternalista, ressaltando uma suposta inferioridade.

Conforme Vitor da Fonseca (1995), os portadores de necessidades especiais têm a capacidade de aprendizagem, apenas possuem um ritmo mais lento e necessitam de procedimentos pedagógicos adequados às suas necessidades.

Uma vez que a subárea de Sociologia adota procedimentos metodológicos diversificados em suas aulas, torna-se possível encontrar os melhores procedimentos pedagógicos e de avaliação durante as sessões de atendimento, não somente para os alunos com necessidades especiais, mas também para os demais alunos com dificuldades de aprendizagem. Evidentemente, esse processo somente obtém êxito com a colaboração do setor de apoio pedagógico do Cepae (coordenação pedagógica, psicologia e serviço social), das famílias e de outros profissionais.

Contudo, essas reflexões sobre o currículo de Sociologia não podem basear-se apenas no texto escrito das ementas e planos da disciplina ou na descrição dos procedimentos metodológicos, mas devem levar em conta, também, a representação que os alunos possuem desses conteúdos e da metodologia. Essa é uma prática comum como um instrumento para auxiliar no planejamento das atividades e como forma de aperfeiçoamento profissional, pessoal e interpessoal do professor.

Assim, no último dia de aula do ano letivo de 2009, após a entrega dos resultados finais, foi aplicado um questionário, com 7

questões abertas, aos 26 alunos da turma A do oitavo ano do ensino fundamental. Para garantir o anonimato e a liberdade de expressão, os alunos foram orientados a não colocar seus nomes nas folhas de respostas. Infelizmente, não foi possível estender essa pesquisa às demais turmas – o que permitiria uma visão mais representativa do corpo discente sobre o ensino de Sociologia –, já que apenas 180 alunos cursam anualmente esta disciplina. Apesar de constituir uma amostra parcial muito pequena, os resultados nos permitem refletir sobre a maneira como os alunos pensam aquilo que estudaram, e como estudaram.

As duas primeiras questões estão relacionadas com a significância ou importância dos conteúdos de Sociologia. A primeira pergunta foi: “Neste ano, qual foi o tema ou assunto que você mais gostou? Por quê?” As respostas foram as seguintes:

Tabela 2 – Temas mais apreciados pelos alunos do oitavo A do ensino fundamental do CEPAE - ano 2009

Tema	Frequência	%
Tribos urbanas	13	40,6
Sexualidade/Adolescência	7	37,5
Mídia e indústria cultural	3	9,4
MST	3	9,4
Meninos de rua	1	3,1
Diversidade cultural	-	-
Direitos humanos	-	-
Movimento ecológico	-	-
Total	32	100%

Dentre os assuntos mais apreciados pelos alunos, destacam-se tribos urbanas (40,6%) e sexualidade e adolescência (37,5%), temas que tratam de seus modos de vida e das experiências que estão enfrentando. Sobre as subculturas jovens das tribos urbanas, apresentamos duas respostas que justificam as escolhas:

a) O tema que mais gostei foi o das tribos urbanas porque além conhecer outros tipos diferentes de tribos, eu aprendi que todos têm seus estilos e modo de vida e que a pessoa tem que ser o que é e o que gosta de ser, sem interferências e discriminações.

b) Tribos urbanas, pois assim descobrimos que apesar deles serem “diferentes”, cada coisa tem um significado diferente.

A temática tribos urbanas foi iniciada com o filme *Juventude transviada* (*Rebel without a cause*, EUA, 1955), de Nicholas Ray. O filme retrata as experiências de adolescentes dos EUA na década de 1950, com a participação de James Dean, ator totalmente desconhecido dos alunos. Eles apreciaram muito o filme, destacando as semelhanças e diferenças entre as experiências da juventude norte-americana dos anos 1950 e as suas próprias, em forma de redação/relatório. Em seguida, distribuídos em grupos, os alunos realizaram pesquisas e seminários sobre determinada tribo urbana (*emos, rappers, clubbers, góticos, metaleiros, patricinhas* etc.) por eles escolhida. A metodologia adotada, com maior participação ativa dos alunos, e o interesse intrínseco da temática em si, sem dúvida contribuíram para que esse fosse o tema mais apreciado.

Há quem considere esse tema uma futilidade ou perda de tempo. Entretanto, pelas duas respostas selecionadas, percebemos que os alunos estudaram subculturas, comportamentos e modos de vida e chegaram à conclusão de que é preciso respeitar a diversidade cultural.

Já a temática sexualidade e adolescência teve como justificativa: “Eu gostei mais do tema da 2.^a escala. Achei muito bom, pois esclareceu muitas dúvidas sobre o que eu vivo, sobre adolescência”. E também: “Gostei de estudar a adolescência, é um tema interessante para pessoas de minha idade”. Convém ressaltar que esse tema foi trabalhado quase que exclusivamente por meio de aulas expositivas dialogadas, o método mais tradicional de ensino, muitas vezes considerado desinteressante e monótono.

Na segunda pergunta – “Qual foi o tema que você não gostou ou menos gostou? Por quê?” –, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 3 – Temas menos apreciados pelos alunos do oitavo A do ensino fundamental do CEPAE - ano 2009

Tema	Frequência	%
MST	16	59,3
Nenhum	6	22,2
Diversidade cultural	3	11,1
Mídia e indústria cultural	1	3,7
Meninos de rua	1	3,7
Sexualidade/Adolescência	-	-
Direitos humanos	-	-
Movimento ecológico	-	-
Tribos urbanas	-	-
Total	27	100%

O tema menos apreciado, com 59,3% das respostas, tem o título “Movimentos sociais no campo: o MST” e foi apresentado aos alunos com o objetivo de desconstruir a imagem (veiculada pela mídia e de senso comum) de que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é composto por arruaceiros que invadem a propriedade alheia. Buscava-se, ainda, indagar se a propriedade privada da terra é inviolável ou (vendo a questão por outro ângulo) deve-se aceitar a idéia de que a terra é de quem nela trabalha. Para tanto, ministraram-se aulas expositivas dialogadas, trabalhando um texto didático que apresentou a história da ocupação fundiária no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, e os diversos movimentos sociais no campo. Também foram utilizados documentários e músicas que tratam do assunto.

A avaliação final dessa temática foi feita a partir da análise da canção *Terra de ninguém*, de Marcos e Paulo Sérgio Valle. Nessa análise, o aluno deveria dar sua opinião a respeito do discurso da canção, favorável ao MST, utilizando, para embasar seu ponto de vista, os argumentos apresentados nas aulas e nos textos e documentários estudados. Nessa atividade, a avaliação não recaiu sobre a opinião do

aluno, mas sobre a sua capacidade de argumentação, verificando se os conceitos e informações tinham sido compreendidos.

Muitos alunos disseram ter mudado de opinião a respeito do MST, admitindo que um movimento social que agrega mais de um milhão de pessoas pode atrair aqueles que vendem seus lotes para pedir mais terra ao Incra, mas que essa possibilidade não deve ser generalizada a todos os sem-terra, como faz a mídia. Assim, esses alunos confirmaram o papel manipulador da mídia, tema estudado anteriormente.

Outros disseram concordar com a luta do MST, mas não com seus métodos de ação, como a invasão de fazendas; ou seja, para estes, a reforma agrária deveria ser realizada apenas nas terras devolutas. Uns poucos mantiveram sua opinião de que o MST é um movimento de baderneiros e o princípio da propriedade privada, dominante em nossa sociedade, algo inquestionável. A esse respeito, Hernández (1998, p. 94) afirma que “a relação em aula não é unidirecional e unívoca. Ao contrário, caracteriza-se por sua dispersão e pela reinterpretação que cada estudante faz daquilo que, supostamente, deva aprender”.

Apesar dos dilemas éticos, políticos e ideológicos sobre justiça social e superação das desigualdades econômicas, o que se está privilegiando é o livre pensar, evitando-se a imposição de uma ideologia como dogma, o desinteresse do aluno e, ainda, a animosidade deste em relação à disciplina e/ou ao professor, que pode levar a uma liderança negativa na dinâmica de grupo em sala de aula.

Dentre as justificativas para a escolha do tema MST como o menos apreciado, apresentamos as seguintes respostas dos alunos: “O tema que eu não gostei foi do MST, muito chato estudar como aquelas pessoas sofrem”; “O assunto que menos me chamou a atenção foi o MST, mas eu aprendi muito e sei que é importante saber”; “MST é assunto mais adulto talvez”; e ainda, “achei chato” ou “não me interessei”. De fato, na avaliação escrita, a abstenção na entrega dos trabalhos ficou em torno de 50%. Caso não fossem trabalhados outros temas no bimestre, as notas desses alunos seriam muito baixas. A resposta de

que esse é um tema adulto talvez seja procedente, embora a questão da ocupação fundiária no Brasil seja abordada na disciplina História. De qualquer modo, perguntamos-nos se não seria mais proveitoso para os alunos transferir essa temática para o ensino médio, tal como já aconteceu anteriormente com o assunto trabalho.

Por sua vez, a temática diversidade cultural foi a segunda menos apreciada porque, segundo os alunos que a elegeram, já fora estudada em outras disciplinas. Aqui nos deparamos novamente com os conteúdos estanques das disciplinas e sua equivocada repetição. Por fim, destacamos que pelo menos 22,2% dos alunos não elegeram nenhum tema como aquele que menos apreciaram ou do qual não tenham gostado.

As terceira, quarta e quinta perguntas tratam da metodologia e da dinâmica das aulas, simultaneamente. Para a terceira – “Quais os aspectos positivos de nossas aulas? Justifique a sua resposta” –, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 4 – Aspectos positivos das aulas de Sociologia segundo os alunos do oitavo A do ensino fundamental do CEPAE - ano 2009

Aspecto	Frequência	%
Explicação do professor	6	18,75
Lúdico (alegria, divertimento)	6	18,75
Relação professor-aluno	5	15,62
Pertinência dos temas	4	12,5
Filmes e canções	3	9,37
Debates	3	9,37
Todos os aspectos	2	6,25
Envolvimento dos alunos	1	3,13
Estagiárias	1	3,13
Ordem	1	3,13
Total	32	100%

Nessa questão, nenhum grupo de respostas apresentou uma maioria significativa ou uma margem superior a 20%. Desse modo,

pode-se dizer que não há um consenso entre os alunos quanto aos aspectos positivos das metodologias e da dinâmica da sala de aula. Todavia, os mais citados foram a explicação do professor, o aspecto lúdico das aulas e a relação professor-aluno. Quanto ao aspecto lúdico das aulas de Sociologia, este baseia-se nas ideias de Domenico De Masi (2000) sobre o ócio criativo, buscando as semelhanças entre trabalho e lazer.

Em relação aos aspectos lúdicos da educação, a proposta de eliminar a dicotomia trabalho-lazer revela-se proveitosa. Todavia, não se trata de convencer os alunos de que o trabalho é lazer e vice-versa, mas sim de estimular a criatividade e o prazer da pesquisa, especialmente quando os estudos são tratados de maneira transdisciplinar. A pesquisa e o estudo podem ser sérios e sisudos, mas, se forem significativos para os alunos, serão encarados como uma atividade prazerosa e lúdica. Por outro lado, em determinadas situações, tanto um como o outro podem ser efetuados por meio de jogos e brincadeiras, atividades sociais lúdica por excelência (Rabelo a, 2008, p. 160).

Na quarta pergunta – “Quais os aspectos negativos de nossas aulas? Justifique sua resposta.” –, foram obtidas as seguintes respostas:

Tabela 5 – Aspectos negativos das aulas de Sociologia segundo os alunos do oitavo A do ensino fundamental do CEPAE - ano 2009

Aspecto	Frequência	%
Nenhum	10	37,1
Indisciplina	6	22,2
Apito do professor	2	7,4
Excesso de liberdade	2	7,4
Desorganização da turma	1	3,7
Poucos debates	1	3,7
Professor	1	3,7
Professor fica na frente	1	3,7
Poucos conteúdos	1	3,7
Aulas muito teóricas	1	3,7
Total	32	100%

Nessa questão, 37% dos alunos afirmaram que não houve aspectos negativos, apresentando um alto grau de satisfação com as metodologias e a dinâmica da sala de aula. A indisciplina foi o aspecto mais mencionado, perfazendo 22% das respostas. Como exemplo, apresentamos duas delas: “Às vezes os alunos conversam demais e são desatentos”; e “Para mim o aspecto é os meninos que fazem muita graça. Eu acho que deveria mandar para a coordenação as pessoas que atrapalham as aulas”. Mesmo com o uso de metodologias diversificadas e a abordagem de assuntos e temas pertinentes, a rotina da sala de aula e sua dinâmica interna de grupo não conseguem prevenir ou evitar a desatenção e a indisciplina de muitos alunos. Os conflitos são negociados e, na medida do possível, resolvidos na sala de aula. Por isso, foi mencionado que os alunos indisciplinados deveriam ser encaminhados à coordenação pedagógica. Entretanto, acreditamos que esse recurso só deve ser utilizado em casos extremos.

A quinta pergunta – “Que sugestões você apresenta para melhorar os aspectos negativos?” –, obteve as seguintes respostas:

Tabela 6 – Sugestões apontadas pelos alunos do oitavo A do ensino fundamental do CEPAE para as aulas de Sociologia - ano 2009

Sugestão	Frequência	%
Nenhuma	12	46,14
Mais disciplina	8	30,76
Mais debate	1	3,85
Mais temas polêmicos	1	3,85
Mais dinâmicas	1	3,85
Mais estagiários	1	3,85
Aulas de campo	1	3,85
Mais aulas	1	3,85
Total	26	100%

Quase metade da turma (46%) não apresentou nenhuma sugestão. Isso pode decorrer de uma visão atávica de que as soluções devem

ser tomadas pelo professor, pelo setor de apoio pedagógico e pela administração da escola. Por outro lado, na questão anterior, 37% dos alunos disseram não ter encontrado aspectos negativos nas aulas de Sociologia. Contudo, 30,7% sugeriram a necessidade de mais disciplina. Esta é uma das questões que preocupa toda escola, e neste ano letivo o Cepae promoverá seminários internos com os corpos docente e técnico-administrativo para estudar o problema da indisciplina e tentar encontrar soluções efetivas.

Para saber quais são os possíveis interesses de estudo dos alunos, formulamos uma sexta questão – “O que você gostaria de estudar em Sociologia no próximo ano?” – e obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 7 – Temas que os alunos do oitavo A do ensino fundamental do CEPAE gostariam de estudar nas aulas de Sociologia em 2010

Tema	Frequência	%
Tribos urbanas	6	20
Sexualidade	6	20
Sem opinião	5	16,68
Cultura	2	6,67
Prostituição	2	6,67
Juventude e adolescência	2	6,67
Desigualdade social (MST)	1	3,33
Afeto entre as pessoas	1	3,33
Drogas	1	3,33
Violência no futebol	1	3,33
Importância da vida	1	3,33
Ditadura e nazismo	1	3,33
Relação entre jovens e adultos	1	3,33
Total	30	100%

Dentre os temas mais sugeridos, destacam-se tribos urbanas e sexualidade, já estudados no oitavo ano, com 20% das respostas para cada

um. Contudo, essas escolhas indicam o desejo dos alunos de aprofundar seus estudos a respeito desses assuntos. Afinal, nenhum tema jamais será totalmente conhecido, pois todo conhecimento científico é sempre parcial e provisório. Por outro lado, a temática sexualidade também é estudada no oitavo ano, nas aulas de Biologia e Filosofia. Essa temática, de certa forma, aparece de forma transversal nos temas relações de gênero e prostituição, que fazem parte do programa curricular do nono ano. Uma vez que o número de aulas de Sociologia foi aumentado na matriz curricular do Cepae, conforme a lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008, esses temas poderão ser retomados em outras séries, com maior profundidade, mas esta é uma questão que necessita de maior estudo e reflexão.

A sétima e última questão – “Para você, qual é a importância da Sociologia? Explique.” – procurou sondar as representações que os alunos fazem sobre o papel do conhecimento sociológico na escola e na sociedade. Todavia, quando da tabulação e análise dos dados, percebemos que a pergunta foi feita de modo capcioso; isto é, ela já traz implícita a importância da Sociologia, não deixando ao aluno a oportunidade de questionar isso. Afinal, é importante para quê? Para quem? As respostas que obtivemos foram as seguintes:

Tabela 8 – A importância da Sociologia para os alunos do oitavo A do ensino fundamental do CEPAE - ano 2009

Motivo	Frequência	%
Compreender melhor a sociedade	12	41,36
Não sabe	5	17,24
Melhorar o estudo	2	6,9
Entender melhor a História	2	6,9
Tratar de assuntos polêmicos	1	3,45
Acaba com o senso comum	1	3,45
Traz sabedoria	1	3,45
Refletir sobre o mundo	1	3,45
Estuda como as pessoas pensam	1	3,45

Motivo	Frequência	%
Estuda diferentes sociedades	1	3,45
Trata de assuntos atuais	1	3,45
Várias formas de estudar a sociedade	1	3,45
Total	29	100%

Embora as respostas sejam lacônicas, em um nível elementar, os alunos parecem compreender a utilidade da Sociologia: “compreender melhor a sociedade”, “refletir sobre o mundo”, “estudar diferentes sociedades”, “estudar a sociedade sob várias formas”. Infelizmente, uma parcela significativa (17,24%) ainda desconhece a função dessa disciplina. Esperamos que até o final da educação básica esses alunos possam encontrar sua resposta.

Não obstante a repetição de conteúdos na matriz curricular do Cepae, ao considerarmos as opiniões dos alunos, poder-se-ia afirmar que estamos no caminho certo para que a Sociologia seja uma disciplina capaz de contribuir para a formação dos alunos como cidadãos conscientes, proporcionando a eles uma ajuda para lidar com suas experiências atuais como adolescentes. Contudo, a ampliação da carga horária levará a subárea de Filosofia e Sociologia do Cepae a discutir e reformular seus currículos tendo em vista a premissa de que “pretender reduzir os problemas-chave de que se ocupa a teoria e práticas relacionadas com o currículo a problemas de índole técnica que é preciso resolver é, no mínimo, uma ignorância culpável” (Sacristán, 2000, p. 15). O segundo pressuposto é não se esquecer de “que as inovações são realizadas pelos professores ou acabam não acontecendo” (Hernández, 1998, p. 13).

Enfim, a reforma do programa de Sociologia do Cepae exigirá, mais que o perigoso terreno da autocrítica, em que as próprias crenças e práticas são colocadas em dúvida, a revisão dos conceitos e dos métodos, o debate, o trabalho em equipe, a negociação e a opinião dos alunos.

Referências

- APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. da S. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 39-58.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei n.º 9394 de 20/12/1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). In: *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- CEPAE. *Projeto político-pedagógico*. Goiânia: UFG, 2002.
- CEPAE. *Regimento*. Goiânia: UFG, 2006.
- COLL, C. *Psicologia e currículo*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- DE MASI, D. *O ócio criativo: entrevista a Maria Serena Palieri*. 10 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DELGADO, A. F. A reforma curricular do ensino médio no Cepae sob a perspectiva dos alunos. *Revista Solta a Voz*, Goiânia, v. 18, n. 2, p.135-156, jul/dez. 2007
- FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce. Uma introdução às ideias de Feuerstein*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FOURQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da S. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da S. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 7-38.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

RABELO, D. Abordagens complexas: algumas premissas educacionais no Cepae. *Revista Solta a Voz*. Goiânia, v. 19, n. 2, p. 151-163, jul/dez 2008a.

RABELO, D. Direitos Humanos. In: UFG/CEPAE. *Especialização em metodologia em ensino fundamental: módulo introdutório*. Goiânia: Ed. UFG, 2008b, p. 108-115.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

TORO, J. B. *Códigos da modernidade: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI*. Porto Alegre: Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In: Vygotsky, L. S. *Collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum, vol. 1, 1987, p. 37-285.

YOUNG, M. D.F.; WHITTY, G. *Society, state and schooling*, Lewes: Falmer Press, 1977.

A configuração dos sentidos do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no estado do Paraná (1970-2002)¹

■ *Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL)/ ileizi@sercomtel.com.br*

Os sentidos da configuração do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Paraná foram apreendidos com o estudo da organização dos cursos na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e da inserção da Sociologia nos currículos das escolas de ensino médio. Para isso, observou-se a relação entre a formação de professores nos referidos cursos e a constituição da Sociologia como disciplina no ensino médio, também compreendida no feixe de disputas e relações com outras disciplinas, por vezes definidas como pertencentes ao campo das Ciências Sociais (como História, Geografia e Estudos Sociais, entre outras).

1 As reflexões aqui apresentadas são uma síntese dos estudos da minha tese de doutorado em Sociologia, defendida em 2006, na FFLCH-USP. Cf.: SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *Das fronteiras entre ciência e educação escolar - as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no estado do Paraná (1970-2002)*. Tese de doutorado em Sociologia. Universidade de São Paulo, 2006. Agradeço a orientação da professora Heloisa Helena T. de Souza Martins. Este artigo foi apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado de 29 de maio a 1.º de julho de 2007, na UFPE, Recife (PE). Grupo de Trabalho 9 – Ensino de Sociologia.

O movimento de alguns agentes em torno desses espaços que compõem o sistema de educação possibilitou a organização do ensino das Ciências Sociais/Sociologia. Esse movimento pode ser identificado nos campos de contextualização e recontextualização responsáveis pelo enquadramento, disseminação e circulação dos discursos pedagógicos que regulam os processos de seleção, ordenamento e comunicação dos saberes acadêmicos e escolares (Bersntein, 1996).

O estudo dos currículos, resoluções e documentos estaduais e federais revelou os modelos de ordenamento do ensino nas duas universidades e nas escolas médias do Paraná, entre 1970 e 2002. Nesses documentos, encontramos os nomes dos responsáveis por essa sistematização e elaboração, como assessores e/ou técnicos presentes nos departamentos das universidades, na Secretaria de Estado de Educação (SEED) e no Conselho Estadual de Educação (CEE), entre outras instâncias políticas e culturais (ver Quadro 1, no final deste artigo). A compreensão de que não há uma dicotomia radical entre as estruturas institucionais e discursivas (agências e discursos) e os indivíduos (agentes) nos levou a desenhar a forma como os agentes se movimentaram e as interseções nas quais se posicionaram. Alguns formaram-se na UFPR e tornaram-se docentes nessa universidade ou na UEL; também atuaram como assessores, professores e coordenadores, na burocracia da educação do estado e no poder legislativo. Enfim, a interconexão entre as agências se dá pelo movimento dos agentes.

Buscando essas relações entre as estruturas educacionais e curriculares e os agentes/sujeitos envolvidos nas definições das políticas de classificação dos saberes, entendi que os currículos podem ser classificados em dois modelos básicos, com diferenciações internas em cada um deles, dependendo do contexto histórico, do estágio das reflexões no campo das ciências, da autonomia e da força do campo da educação. Ao primeiro modelo denomino científico, e ao segundo, regionalizado. De modo geral, os currículos científicos baseiam-se nas disciplinas e em suas ciências de referência, enquanto os regionalizados são centrados

em agrupamentos de disciplinas por áreas de aplicabilidade, normalmente voltados para a formação profissionalizante, e/ou de desenvolvimento comportamental (*performance*). A análise interna da estrutura dos discursos pedagógicos por meio desses modelos possibilitou que se compreendesse os sentidos das Ciências Sociais/Sociologia nos diferentes currículos organizados no período de 1970 a 2002, no Paraná.

Identifiquei dois tipos de currículos científicos: o científico-clássico, organizado a partir das disciplinas científicas modernas e de disciplinas clássicas, como literatura e línguas latina e grega; e o científico, organizado sem essas disciplinas clássicas. Quanto ao modelo de currículo regionalizado, também encontrei dois tipos: o tecnicista, que agrupa as disciplinas em áreas de profissionalização; e o das competências, que rompe com os limites disciplinares, organizando os conteúdos transversais em módulos e temas dependendo das habilidades e competências definidas pelos grupos envolvidos nos espaços educativos. Os modelos e os tipos não são lineares no tempo e muito menos encontrados em estado puro; servem como recursos para a análise interna dos discursos pedagógicos e a localização das Ciências Sociais/Sociologia no sistema de ensino.

Elucidando a proposta de análise, tomo como exemplo os dezesseis agentes entrevistados, que estudaram na escola secundária brasileira em um período no qual predominava o currículo científico-clássico e as disciplinas escolares guardavam vínculos diretos com a ciência de referência.² Dessa forma, duas trajetórias curriculares foram percorridas por esses agentes: uma passando pelos cursos da escola secundária (clássico, científico ou profissionalizante), depois pelos seminários

2 Lembrando que as ciências naturais e sociais são condicionadas pelo espírito de época (Mannheim, 1968); ou seja, os traços religiosos e ideológicos, os de classes sociais, de gênero e de geração, entre outros, atuam na configuração dos recortes, dos métodos e das formas de organizar a produção científica, o ensino e, conseqüentemente, os currículos (Löwy, 1994).

da Igreja Católica ou pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos cursos de História, Filosofia ou Ciências Sociais; e outra iniciada nos institutos de Educação, no curso normal, passando para o ensino superior nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos cursos de Pedagogia, História, Geografia ou Ciências Sociais.

Com a vitória dos militares, que assumiram o governo do país de forma autoritária, o modelo de currículo dominante passa a ser o regionalizado nos moldes tecnicistas. A concepção de ciência dominante nas agências do estado prendia-se a um pragmatismo de tipo obtuso, em que não se admitiam críticas às ciências, sobretudo às ciências naturais e exatas. As Ciências Sociais seriam úteis se moralizadas num sentido ideológico, com a revitalização das disciplinas Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais. Essa foi a visão da educação que teve reflexos na organização dos cursos de licenciatura da UFPR e da UEL.

Na década de 1980, a partir das críticas ao modelo tecnicista, gradualmente os currículos científicos foram retomados, não a partir da visão clássica, mas sim embasados em teorias variadas como o liberalismo, o populismo e o marxismo. O que deu origem a currículos nos quais as disciplinas estavam bem definidas e, também, a currículos regionalizados, inspirados no princípio das competências e na crítica à rigidez disciplinar e científica. Após 1996, constata-se que emergiu com força a concepção curricular baseada nas competências, ou seja, no desenvolvimento de modos de agir e pensar capazes de lidar com a fragmentação, a flexibilização e a rapidez das mudanças sociais; enfim, com a instabilidade característica do final do século XX e início do XXI.

Em cada tipo de configuração – décadas de 1970, 1980 e 1990 – predominaram tipos ou padrões de discursos pedagógicos que originaram modelos de currículos. No estado do Paraná, observam-se especificidades no período de 1983 a 1994, quando as reestruturações curriculares tiveram uma influência marcante das teorias pedagógicas vinculadas ao materialismo histórico. Nesse momento, as propostas curriculares tenderam a fortalecer, nas escolas, uma visão política das

ciências, das disciplinas e dos seus campos científicos. Dessa forma, os modelos dos currículos podem ser compreendidos segundo as orientações do debate epistemológico no campo científico, com uma recontextualização das principais correntes e de suas variações nas perspectivas moderna e pós-moderna; no campo acadêmico, isso ocorreu no polo de formação para professores (licenciaturas), e no campo escolar, nos currículos do ensino médio.

Ciências Sociais na UFPR

A constituição das Ciências Sociais na UFPR, a partir de 1938, possibilitou a formação de vários agentes responsáveis pela disseminação dessa disciplina no interior do estado do Paraná. São exemplos os professores Iran Sanches e Ana Cleide Cesário, que trabalharam na organização dos cursos da UEL e do Centro de Estudos Superiores de Londrina (Cesulon), na década de 1970.

O curso da UFPR foi organizado, inicialmente, pelos padres maristas que lecionavam disciplinas das Ciências Humanas nas faculdades autônomas de Curitiba até a criação dessa universidade, que unificou as instituições isoladas. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR foi obra da educação católica, graças a esses padres.³ O curso de Ciências Sociais teve, assim, as marcas dessa origem, demorando várias décadas para apresentar regularidade nas matrículas e diplomações em suas disciplinas (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), bem como currículos e programas mais próximos da produção nacional e internacional dessas ciências. Após 1960, observa-se maior regularidade na formação de turmas e na diplomação, com a organização de currículos mais equitativos entre as áreas.

3 O curso de Ciências Sociais da Universidade Católica, criada nos anos de 1950, funcionou até 1992. Assim, observe-se que, em Curitiba, durante mais de trinta anos, havia espaço para a formação nessa área em dois cursos, um na UFPR e o outro na PUC-PR.

Na década de 1970, o curso da UFPR adotou o currículo mínimo obrigatório, que incluía várias disciplinas criadas pelo governo militar, como Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). Entre 1969 e 1975, a licenciatura era a única habilitação. Antes desse período, havia as duas habilitações, bacharelado e licenciatura, mas, com as mudanças exigidas pela reforma da educação no primeiro, segundo e terceiro graus, a UFPR buscou atender as demandas por professores para as novas disciplinas nos níveis básicos da educação. Criou-se o curso de Estudos Sociais, agregando várias disciplinas dos cursos de Ciências Sociais, como História, Geografia e Filosofia. No prazo de duração dessa licenciatura (dois a três anos), buscava-se dar conta dessas disciplinas com o intuito de formar um professor polivalente e capaz de ensinar de maneira interdisciplinar, na área de Estudos Sociais. Com um programa amplo e coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a UFPR formou mais professores de Estudos Sociais do que docentes nas outras áreas isoladas; em alguns casos, somando-se duas ou três, não se conseguiram os mesmos resultados (ver tabelas no final deste artigo). Esse curso começou a ser desativado em 1986, mas os efeitos de sua formação estenderam-se pelas décadas seguintes, com a atuação dos professores formados segundo os princípios dos currículos regionalizados e da metodologia tecnicista.

Os ventos da redemocratização, após 1982, tiveram reflexos nas reformulações curriculares no curso de Ciências Sociais da UFPR. Com a chegada de novos professores, as grades curriculares foram alteradas, no sentido de fortalecer o campo das Ciências Sociais e o bacharelado. A partir da década de 1990, como ocorreu em todo o país, os currículos da UFPR visavam, em primeiro lugar, a formação de pesquisadores; secundariamente, a de professores para o ensino médio. As reformas empreendidas pelos militares conseguiram afastar as universidades da tarefa de formar professores para a educação básica. Do ponto de vista simbólico, isso se consolidou, e sentimos seus reflexos até os dias atuais.

A despeito da hegemonia dessa ideia-força, vários agentes atuaram no sentido de criar laços com o ensino médio e intervir na inclusão da disciplina Sociologia nas escolas. Vários docentes do curso de Ciências Sociais da UFPR (ver Quadro 1) envolveram-se com a SEED, desenvolvendo ações como projetos na licenciatura, elaboração de propostas de ensino de Sociologia no ensino médio e inclusão dessa matéria nas provas do vestibular. A autonomização da Sociologia como disciplina nas escolas começou a ser retomada nas propostas elaboradas a partir de meados da década de 1980, quando houve uma articulação de professores das universidades locais com a Secretaria de Educação, o que resultou em documentos e diretrizes de ensino nas quais a Sociologia aparece como disciplina no curso de magistério e no ensino médio. Duas propostas foram elaboradas, entre 1988 e 1994, com a assessoria de duas professoras da UFPR, Milena Martinez e Warirley Guelfi.⁴ Na UFPR, com o empenho da vice-reitora, socióloga Maria Tarcisa da Silva Bega, realizaram-se pesquisas sobre a Sociologia no ensino médio, fizeram-se projetos voltados para a licenciatura⁵ e incluiu-se a Sociologia nas provas do vestibular a partir de 2007 (uma decisão tomada em 2003).

Ressalte-se que, em termos objetivos, o curso de Ciências Sociais da UFPR, entre 1970 e 2002, diplomou mais na habilitação licenciatura do que em bacharelado, indicando que o mercado de trabalho na educação escolar foi o mais procurado, diante da escassez de institutos de pesquisa e de espaço para os cientistas sociais em empresas privadas e públicas.

4 PARANÁ. SEED. *Proposta curricular da habilitação Magistério*. Sociologia da Educação. 2.^a edição. Série Cadernos do Ensino de Segundo Grau, n.º 10 [1990] 1993; PARANÁ. SEED. Departamento de Segundo Grau. *Proposta curricular de Sociologia para o ensino de segundo grau*. Curitiba, 1994.

5 Na UFPR, destacam-se os projetos Licenciar e Pesquisando a Sociologia no Ensino Médio, coordenados pelas professoras Maria Tarcisa da Silva Bega, Ana Luisa Fayet Sallas e Christine de Alencar Chaves (Bacon et al, 2006).

Ciências Sociais na UEL

O curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL) surgiu durante o processo de organização da primeira universidade do país concebida nos moldes da reforma universitária promovida pelo regime militar (1964-1984). A UEL foi planejada, em termos burocráticos e arquitetônicos, segundo o modelo americano de *campus* universitário, sem ter uma experiência de cátedras, congregações e formas mais clássicas de organização universitária. Foi fundada em 20 de janeiro de 1970 e reconhecida em 7 de outubro de 1971; seu curso de Ciências Sociais foi autorizado em 1972 e implementado em 1973.

A organização da proposta do curso, naquele momento, tornava-se uma tarefa difícil e arriscada, porque, por determinação do MEC, os cursos preparatórios para o ensino de primeiro e segundo graus, na área de Ciências Sociais, História e Geografia, deveriam ser os de Estudos Sociais, com características completamente diversas das apresentadas pelos cursos tradicionais de Ciências Sociais. Dessa forma, o curso de Ciências Sociais foi criado na UEL com um sentido profissionalizante para o ensino, ou seja, voltado para a licenciatura, primeira habilitação oferecida. Os primeiros professores desse curso foram formados na UFPR, na UFMG, nas universidades paulistas e em diferentes áreas.

O Centro de Educação, Comunicação e Artes (Ceca) aglutinou as profissões mais novas, as novas regiões que agrupam as disciplinas no sentido da aplicabilidade profissional. Os cursos de Pedagogia e de Comunicação Social são paradigmáticos nesse sentido. São currículos formados por disciplinas de diferentes áreas científicas, como, por exemplo, Ciências Sociais, Linguística, Semiótica, Literatura e Tecnologias Variadas.

O curso de Pedagogia esteve voltado, num primeiro momento, exclusivamente para a administração e a supervisão. Foi um esforço claro do regime militar para racionalizar o controle das escolas, dando

maior relevância para o aspecto administrativo e subordinando a dimensão pedagógica aos rituais burocráticos, no sentido da pedagogia do treinamento de que falava Weber (1974), ao analisar a relação da educação com a burocratização.

O curso de Comunicação Social visava formar jornalistas e profissionais de Relações Públicas, com um sentido mais tecnicista, buscando a profissionalização de uma área antes aberta a todos os tipos de formação, desde advogados até literatos, pensadores livres, entre outros. O currículo desse curso também dependia das disciplinas de outras áreas, claramente da Linguística e das Ciências Sociais.

O Centro de Estudos Sociais Aplicados (Cesa) concentrou os cursos de Direito, Economia, Ciências Contábeis e novas regiões, tais como Serviço Social e Administração. A organização curricular de todos os cursos obedecia à concepção de organização de saberes, segundo sua aplicabilidade profissional. As definições do Ministério de Educação e Cultura (MEC) priorizavam as ciências aplicadas e a profissionalização no ensino superior. É importante compreender esse sentido, pois ele orientou a organização dos cursos do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) para as licenciaturas, ou seja, para o ensino das Ciências Humanas e Sociais. No projeto inicial da universidade previa-se o curso de Estudos Sociais (para formar os professores de História e Geografia) e as novas disciplinas impostas – Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Estudos Sociais.

A UEL foi criada nos moldes de universidade definidos no acordo MEC-Usaid. Assim, por ocasião da estruturação de uma universidade que seria modelo da reforma universitária de 1968, por que se criou o curso de Ciências Sociais, que não existia na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina? Segundo os depoimentos colhidos e alguns documentos da instituição, fica claro que a aprovação desse curso na UEL, em 1972, deveu-se ao empenho da professora Marcolina Carvalho e à influência do primeiro vice-reitor, professor

Iram Martins Sanches, com formação em Ciências Sociais pela UFPR, que influenciou o Conselho Universitário para que aprovasse tal curso. Não fosse isso, o curso de Ciências Sociais não teria sido criado naquele momento, uma vez que já existiam os cursos de História e Geografia e se implantava o de Estudos Sociais, como exigência da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Isso explica por que o curso foi aprovado e implantado na UEL.

Mas, por que esse curso resistiu e teve uma procura maior que os de História e de Geografia e, em alguns anos, maior que o de Estudos Sociais? Em relação à História e Geografia, isso é perfeitamente explicável, pois o curso de Ciências Sociais habilitava para a docência em um leque maior de disciplinas que os de História e de Geografia. A predominância em relação aos Estudos Sociais deve-se ao fato de que muitos dos que procuravam Ciências Sociais não queriam apenas lecionar, mas, sim, ampliar os seus conhecimentos nessa área. Muitos eram profissionais das áreas de Medicina e Direito, ou militantes de esquerda que viam no curso possibilidades de debates (depoimento de Marcolina Carvalho, 2003).

Entretanto, tal curso começou com uma única habilitação, a de licenciatura. Ao contrário do curso da UFPR, o da UEL já nasceu mais ligado ao ensino. Isso não significa que, ao longo de 32 anos, não se tenha criado uma separação entre as dimensões ensino e pesquisa, reproduzindo as hierarquias estabelecidas em outras universidades. O bacharelado em Ciências Sociais foi implantado na UEL em 1980, após a regulamentação da profissão de sociólogo.

Em 1980, retirou-se do Centro de Estudos Sociais Aplicados a responsabilidade pelas disciplinas Metodologia e Prática de Ensino, que passaram a ser ministradas pelos departamentos e por professores com formação inicial na área. Assim, o estágio passou a ser organizado pelos departamentos, que, bem ou mal, passaram a ter uma relação com as escolas da região. A licenciatura, como habilitação, manteve certa relevância no conjunto do currículo e do curso como um todo. Isso

não significa que essa área tenha sido totalmente assimilada pelas Ciências Sociais (e mesmo por outros cursos, como Matemática, Física, Química etc.) como algo intrínseco, como uma dimensão significativa na formação dos cientistas sociais. Simbolicamente, os professores de metodologia eram associados ao “pessoal da educação”, criando uma cisão dentro do próprio curso. E ainda, as outras disciplinas pedagógicas (Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia etc.) continuaram identificadas e localizadas no Centro de Educação, impedindo que a integração das formações para o ensino e para a pesquisa pudesse ocorrer de forma mais articulada.

O curso de Ciências Sociais da UEL, por essas razões, acabou evoluindo para a adoção de currículos que privilegiavam a formação para a vida acadêmica (mestrado e doutorado) – preparando seus alunos para cursarem pós-graduação em outras instituições –, bem como a formação para o ensino de História e de Sociologia no primeiro grau (atual ensino médio). A formação do técnico, do planejador e do pesquisador não se tornou um eixo forte; mesmo que vários egressos tenham exercido essas atividades em prefeituras e órgãos públicos, foi uma formação residual e não predominante (UEL, 1997). No curso de Ciências Sociais da UEL, a Sociologia foi a disciplina que mais se destacou, não pelo surgimento dos institutos de pesquisa, mas pela demanda de professores para os ensinos superior e de segundo grau. Mais para o ensino superior, que naquela ocasião expandiu-se bastante, tendo a Sociologia como uma disciplina integrada aos currículos da maioria dos cursos, em todas as áreas.

Podem-se observar quatro tipos de currículos de Ciências Sociais, ao longo desses 32 anos. As mudanças evoluíram no sentido de uma formação tecnológica, passando por uma concepção acadêmica clássica com estrutura rígida e chegando a uma formação acadêmica flexível, em 2005. O Departamento de Ciências Sociais da UEL, desde o início, esteve envolvido com as escolas públicas da região, preparando professores para as disciplinas dessa área. Entretanto, foi a partir de

1994, com um projeto de extensão, que essa relação se organizou. O projeto A Reimplantação da Sociologia no Segundo Grau (1994-1998), na primeira fase (de 1994 a 1996), conseguiu que 30% das escolas de ensino médio incluíssem a Sociologia na parte diversificada de seus currículos. Após a publicação da LDB, em 1996, o número de escolas envolvidas foi ampliado, totalizando, em 1999, 62 escolas, ou 100% do Núcleo de Educação de Londrina.

Por isso, criou-se, em 2000, o Laboratório de Ensino de Sociologia (LES), para assessorar o retorno da disciplina elaborando materiais, oferecendo cursos para os professores e mobilizando estagiários, entre outras atividades. Não se conseguiu, entretanto, garantir a permanência da disciplina em 100% dos colégios, em função das constantes reformulações das grades durante o governo Jaime Lerner (1995-2002). Em 2004, a Sociologia estava presente em 75% das escolas da região. Mesmo assim, formou-se um grupo de professores de Sociologia mais constante na rede educacional, que tem participado dos cursos de formação continuada oferecidos pelo LES desde 1999.

Essas atividades são favorecidas pelo fato de que os estágios, coordenados por professores do Departamento de Ciências Sociais, têm por objetivo preparar futuros professores e divulgar essas ciências na sociedade e nas escolas. Ressalte-se que, em janeiro de 2003, a UEL implantou o novo modelo de vestibular, aprovado em 2001, incluindo a Sociologia e a Filosofia em suas provas, o que fortaleceu muito as ações dos projetos voltados para as escolas. Além disso, o concurso público para professores de Sociologia no Paraná, em 2004, também motivou muito os investimentos daquele departamento na licenciatura e nos projetos pedagógicos com as escolas de ensino médio.

Observe-se que, na reformulação dos currículos de primeiro e segundo graus, na SEED, é possível estabelecer paralelos entre esses dados e o fortalecimento das identidades disciplinares, tais como História e Geografia. Nesses espaços, o esforço consistia em retomar as disciplinas, contando com professores da UFPR, da UEL e da UEM,

bem como de instituições mineiras, catarinenses e paulistas (PUC-SP, Unesp, USP etc.); ou seja, mobilizando intelectuais com uma visão curricular centrada nas disciplinas científicas tradicionais. Entre 1983 e 1991, na SEED, houve um revigoramento das disciplinas, e nas universidades, os cursos de graduação e pós-graduação retomaram a visibilidade do ensino de História e de Geografia. De certa forma, isso redundou no aumento das matrículas e das conclusões (ver tabelas).⁶

Como vimos, o contingente de diplomados em Ciências Sociais, na UFPR e na UEL, concentrou-se mais na habilitação licenciatura, evidenciando que, de 1970 a 2002 (ver tabelas), pode ter ocorrido uma procura pelas escolas secundárias, visando à docência nas disciplinas História, Geografia, OSPB, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Economia, Sociologia e outras. O mercado das aulas sempre foi muito disputado pelos diplomados nos diversos cursos, mas parte dos licenciados em Ciências Sociais certamente passou a atuar nas escolas de ensino médio. Que situações os licenciados em Ciências Sociais enfrentaram no sistema educacional das escolas secundárias? Que paralelos se estabeleceram entre as mudanças curriculares havidas nas universidades e no ensino médio? Como os discursos pedagógicos foram estruturados no ensino de segundo grau? Que tipos de currículos foram organizados e qual o lugar e as funções da Sociologia nesses modelos?

Demonstrarei que alguns agentes ligados às duas universidades em questão atuaram também no campo da recontextualização, nas escolas e na SEED, com o intuito de criar condições para o ensino de Ciências Sociais e Sociologia.

6 Foi realizado um concurso em dezembro de 2004, em que a SEED ofereceu 165 vagas para a disciplina Sociologia. Além do que, todos os programas da SEED, entre 2003 e 2005, incluíram essa disciplina no rol dos investimentos. Isso se refletiu nas matrículas e conclusões dos cursos de licenciatura da UEL e da UFPR.

Códigos, discursos e teorias educacionais

Dessa forma, retomando o percurso de cada agente que atuou, direta ou indiretamente, na reformulação dos currículos do ensino médio no Paraná, observa-se que lidaram com as reformas curriculares impostas pelo regime militar – e, depois, com as possibilidades de redemocratização – a partir dos códigos, discursos e teorias sociais e educacionais adquiridos na sua formação inicial, baseada nos currículos científico-clássicos. As experiências cognitivas e comportamentais no curso de formação de professores primários, o normal, e nos cursos ginásial e clássico, no ensino médio, foram reforçadas nas faculdades de Filosofia, Letras e Ciências, nas quais esses professores completaram suas formações em nível superior. Mesmo para os que cursaram Ciências Sociais, a marca maior nessas faculdades foi o convívio em relação com as diferentes áreas das ciências naturais e humanas, uma vez que, no Paraná, a profissionalização e a diferenciação interna dos cursos de Ciências Sociais (com o fortalecimento da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia) ocorreram após a década de 1970, tendo como foco a UFPR e a UEL.

Os governos militares, uma ditadura em todas as esferas sociais, políticas e culturais, empreenderam uma radical reforma na educação, em todos os níveis. Em termos de currículos, rompeu-se com o eixo do ensino baseado nas disciplinas tradicionais das Ciências Humanas e Naturais. O currículo do primeiro e segundo graus regionalizou os conhecimentos, agrupando-os em áreas de aplicabilidade tecnológica imediata. Assim, os alunos não precisariam mais aprender Literatura, mas sim Comunicação e Expressão, a partir do ensino das regras da gramática. Não aprenderiam os fundamentos da Física, a dinâmica ou a quântica, mas somente algumas fórmulas que seriam utilizadas na elaboração das tarefas básicas da contabilidade, da construção civil etc. A mesma diretriz valia para as outras disciplinas e áreas de conhecimento. Os livros didáticos demonstram como

essa compreensão distanciada dos campos científicos se oficializou nas escolas, com os estudos por instrução programada, os testes e os exercícios de completar.⁷

As Ciências Sociais foram fortemente 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 150 anos de Sociologia e Antropologia. Esse é o segundo modelo de currículo, que denomino de regionalizado ou, como estamos acostumados a falar, currículo tecnicista. Nesse modelo de currículo, as identidades pedagógicas são baseadas nas regiões de conhecimentos ou nos conhecimentos aplicados (tecnologia). Busca-se o ensino dos conhecimentos aplicados sem fornecer os fundamentos destes. Por isso, as disciplinas são descartadas como forma de identificação pedagógica.

Esses agentes, quando puderam alterar os currículos dos ensinos fundamental e médio, tentaram retomar o princípio das disciplinas como organizadoras dos saberes nas escolas. Evidentemente, a ideia de disciplinas estava enquadrada em diferentes concepções ou discursos pedagógicos que disputavam a hegemonia no sistema de ensino. Mas, não há dúvida de que todos se empenharam pela organização de

7 Analisei vários livros didáticos dessas disciplinas e constatei que não apresentam muitas diferenças entre si. Os traços comuns desses manuais são a simplicidade teórica, a falta de métodos e propostas embasadas nas teorias das ciências de referência, a homogeneização dos conteúdos e a facilitação das tarefas para os professores e para os alunos, dos quais esperava-se apenas a utilização da habilidade de memorização. Conferir, entre outros: GARCIA, Edilia C. *Educação Moral e Cívica na escola média*. 2. ed. São Paulo: Didática Irradiante, 1971; GUIMARÃES, Oly Flores. *Introdução aos Estudos dos Problemas Brasileiros*. Jacarezinho-PR: Gráfica, 1971; HERMOGENES, José. *Organização Social e Política Brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 1973; OLIVEIRA, Carolina R. R. *Estudos Sociais*. São Paulo: Editora do Mestre, 1973.

um currículo científico baseado nas disciplinas específicas. Após 1983, inicia-se um longo processo de reformulação curricular do ensino médio (segundo grau) que se estende após 1996, sem interrupções. Até 1994, as equipes da SEED, os agentes envolvidos nas universidades e nos núcleos de educação regionais dessa secretaria, empenharam-se na elaboração de propostas de conteúdos que fortalecessem as disciplinas e suas ciências de referência. Foi nesse período que apareceram duas propostas voltadas para a Sociologia – uma, de Sociologia da Educação, em 1990, e a outra, de Sociologia, em 1994.

Os depoimentos de alguns dos agentes envolvidos com a reformulação curricular depois de 1983 evidenciam os efeitos da política de formação de professores do período dos governos militares, conforme demonstrei nos dados de conclusão dos cursos de licenciatura nas faculdades e universidades públicas e privadas; ou seja, a dispersão da formação de professores em Estudos Sociais e nas demais áreas conturbou ainda mais a organização dos saberes nas escolas. E quando as novas equipes da SEED pretenderam recuperar os currículos científicos baseados nas disciplinas, incluindo neles as disciplinas Filosofia e Sociologia, encontraram dificuldades para localizar profissionais formados nessas áreas. Eles não estavam nas escolas, e quando estavam, ministravam outras disciplinas. Por isso, afirmo que há uma coerência na correlação dos dados de conclusão dos cursos de licenciatura, mostrados anteriormente, com os problemas de organização dos currículos no ensino médio. Os desejos de mudanças curriculares encontravam resistências objetivas. Isso não ocorreu somente com a Sociologia, conforme relembra Rose Mary G. Gonçalves. O esforço de envolver os professores de cada disciplina e promover uma intensificação dos estudos esbarrava na desmotivação dos docentes diante dos desafios teóricos.

A Proposta de Conteúdos de Sociologia para o Segundo Grau (1994) não foi disseminada porque houve mudanças no governo do Paraná e na equipe da SEED, iniciando-se um novo ciclo de reformas

educacionais em níveis nacional e estadual, com orientações teóricas e pedagógicas diferentes das que se haviam tornado dominantes naquele estado. Iniciavam-se, em 1995, os governos de Jaime Lerner, no Paraná, e de Fernando Henrique Cardoso, na União. Podemos identificar, em diferentes estados, uma série de movimentos de reformulação curricular que irá persistir, como rotina, a cada início de novos governos, numa eterna “modernização” da educação. Até aqui, a questão da Sociologia no ensino médio estava pautada mais em debates locais, nos estados. Entretanto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, impulsionou o debate para o âmbito nacional.

Fica evidente que, após 1996, as escolas fizeram modificações nas suas grades curriculares em todos os anos (ver quadros 6, 7, 8 e 9). Até essa data, as modificações tinham sido pequenas; significativas, porém mais espaçadas, ocorrendo a cada dois ou três anos. Essa movimentação, que ocorreu de 1997 a 2002, possibilitou a intensificação dos debates em torno da Sociologia e de sua inclusão nos currículos, de forma bastante instável; ora expandindo-se, ora encolhendo, mas sempre presente, ainda que não se tenha logrado uma definição clara nas grades curriculares. Enquanto acontecia uma movimentação na Câmara Federal e no Senado, visando aprovar uma lei que obrigasse a inclusão da Filosofia e da Sociologia no ensino médio, os documentos que orientaram as reformas no Paraná foram os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).⁸ As diretrizes e as orientações formuladas até 1994 foram completamente ignoradas pelas duas

8 Existem algumas análises sobre esses documentos, ressaltando seus traços flexibilizantes e suas orientações para que as escolas alterassem os modos de conceber as disciplinas. Cf. MORAES, Amaury. *Enriquecimento pedagógico ou criticidade*. São Paulo: Feusp, 2002 ; MORAES, Amaury. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? *Revista de Educação*, São Paulo, n. 10, p. 50-52, abr. 1999.

gestões de governo de Jaime Lerner (1995-1998/1999-2002). Nesse período, a SEED mudou, radicalmente, a metodologia e os conteúdos da elaboração e implementação das políticas educacionais. Não houve grande mobilização para a definição de propostas curriculares, mas, sim, para uma modernização em obediência aos princípios de gestão empresarial. Os currículos foram amplamente afetados, mas sem debates estaduais (Silva, 1998).

Assim, o Paraná adotou os currículos por competências e estimulou a autonomia das escolas para criar, incluir e propor disciplinas e áreas, sem critérios e debates epistemológicos ou pedagógicos; enfim, sem uma definição clara dos princípios pedagógicos. Evidentemente, havia um discurso pedagógico que se impunha a cada ano e buscava a regionalização das disciplinas. Era uma operação sofisticada, que mantinha as grades organizadas por disciplinas, mas na prática forçava a regionalização e a descaracterização das ciências de referência como disciplinas escolares. O mecanismo para isso foi a flexibilização na contratação de professores, descentralizada para as escolas em alguns anos, o que facilitava o trânsito de qualquer professor em qualquer disciplina.⁹ Na prática, a SEED implantava seu currículo por competências sem explicitar isso nas grades curriculares. De 1999 em diante, a diferenciação das disciplinas na parte diversificada e o aparecimento de cerca de cinco mil disciplinas diferentes adensavam os objetivos de flexibilização total na organização dos saberes nas escolas, rompendo radicalmente com o esforço das equipes precedentes, que tentaram resgatar as disciplinas como ponto de partida para a formação nas escolas.

9 Foi criada a Paranaeducação, agência social de direito privado para contratação de professores no estado do Paraná (1997). Paranaeducação e o Paranatec (Paraná, 1995), entre outras invenções do governo Jaime Lerner, são mecanismos de privatização da educação, consideradas agências no sentido empresarial, a partir de uma cultura de gestão.

A leitura dos documentos das duas épocas – a proposta de currículo por competências, de 1995 em diante, e o currículo tecnicista dos anos de 1970 – permite a comparação e a evidência das semelhanças no discurso pedagógico.¹⁰ Uma das semelhanças é a regionalização dos saberes. Assim, temos um quarto modelo de currículo, que retoma os princípios da regionalização dos conteúdos e tem sido denominado currículo das competências. Os principais marcos da reformulação legal são a LDB, de 1996, e o decreto n.º 2.208/1997,¹¹ que altera a estrutura do sistema de ensino profissionalizante, separando-o totalmente do ensino médio, consolidando assim o sentido liberalizante e flexibilizante da educação e fragmentando em vários sistemas de educação a rede de ensino do país. A movimentação conjunta nas burocracias da educação, no MEC e na SEED, indicava para as escolas os novos rumos, refletidos nos currículos já em 1997, logo em seguida à promulgação da LDB (dezembro de 1996) e ao fechamento dos cursos profissionalizantes no Paraná (outubro de 1996), ocorrido antes da promulgação do decreto n.º 2.208 (abril de 1997).

Quanto ao formato das grades curriculares de 1997, em algumas escolas do Paraná ainda permanece a antiga maneira de ordenar as disciplinas, mantendo-se, porém, a diversidade nos estudos complementares, espaço em que a Sociologia continua se expandindo. No caso de Londrina e região, há o trabalho do Departamento de Ciências Sociais da UEL, desde 1994, com um projeto de extensão coordenado pela professora Lesi Correa, que conseguiu convencer 30% das 62 escolas a incluir essa disciplina em seus currículos. Em

10 Sobre as concepções presentes nos documentos que orientaram as reformas da educação entre 1995 e 2002, Santos (2002, p. 83-85) demonstra o que esperam do ensino da Sociologia e faz comparações com a reforma Francisco Campos, que redesenhou o viés do pragmatismo na formação.

11 Brasil. Governo Federal. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, de 20/12/96.

1996, com o artigo 36 da LDB, os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia no ensino médio foram ressaltados.¹²

Várias injunções condicionaram o desenho curricular implantado em 1999. A primeira refere-se à realidade específica do Paraná, que muito rapidamente havia fechado as matrículas nos cursos profissionalizantes, o que desencadeou vários problemas: a) os professores das disciplinas específicas não teriam mais suas aulas a partir de 2000; b) os professores passariam a definir a quantidade das aulas e das disciplinas em cada escola; c) em 1998 e 1999, o MEC já disseminava as novas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio; d) a hegemonia de algumas ideias debatidas nos campos científico, acadêmico e educacional relativizava a ciência moderna e desqualificava o ensino como transmissão de ciência e cultura.

Os PCNEM indicaram as disciplinas de cada área de conhecimento. Na área Ciências Humanas e suas Tecnologias, quatro disciplinas foram ressaltadas – História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Nas discussões efetuadas no Paraná, em 1997 e 1998, os Núcleos de Educação (SEED) concluíram que a grade curricular deveria seguir essa orientação. Dessa forma, Filosofia e Sociologia ficaram na base nacional comum e não na parte diversificada (ver Quadro 7). Em 2001, a grade curricular do ensino médio retirou a Filosofia e a Sociologia da base nacional comum, redirecionando-as para a parte diversificada, segundo a escolha de cada escola. Nesse ano, o número de escolas que ofertavam a Sociologia e/ou Filosofia foi reduzido em torno de 30% a 40%. Nas grades curriculares que mantiveram essas disciplinas, acrescentaram-se as denominações Introdução à Filosofia ou Introdu-

12 LDB (1996) - “Art. 36 – O Currículo do ensino médio observará o dispositivo na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] §1.º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários aos exercício da cidadania. [...]”

ção à Sociologia, como orientação do setor de recursos humanos, para que qualquer professor pudesse lecioná-las. Enfim, muito rapidamente, entre 1999 e 2000, a Filosofia e a Sociologia perderam o *status* de disciplinas da base nacional comum, bem como a possibilidade de ter profissionais preparados para ensiná-las.

Essa lógica foi potencializada a partir de 2002, quando novas orientações foram dadas às escolas, introduzindo-se o ensino por projetos. Tentando forçar a superação dos currículos baseados em disciplinas, a SEED resolveu transformar em projetos interdisciplinares uma parcela (seis horas-aula por semana) da carga horária da parte diversificada.¹³ Assim, a Filosofia e a Sociologia deixaram de ser disciplinas, mesmo na parte diversificada, e tornaram-se projetos¹⁴ desenvolvidos junto com outras disciplinas. Os professores de Sociologia sentiram essa mudança de forma muito aguda, porque tiveram suas aulas reduzidas e, com isso, passaram a atender mais escolas e mais alunos, uma vez que cada projeto deveria envolver até três turmas e o professor ganharia apenas pelo número de aulas, como se fosse uma única turma. Com isso ficou caracterizado o esforço de redução de gastos, pois, com esse procedimento, o governo conseguiu eliminar muitas horas-aula e muitos professores.

Em síntese, o processo de reorganização dos saberes nas escolas do Paraná, nas décadas de 1980 e 1990, contou com mecanismos de contextualização e recontextualização que envolviam relações entre os professores da UFPR e da UEL com intelectuais dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e outros; a relação desses intelectuais com os assessores da SEED; e uma relação simultânea entre

13 A Secretaria de Estado de Educação do Paraná baixou a Resolução n.º 2.617/2001, instituindo os projetos interdisciplinares em todas as séries do ensino médio e utilizando 17% da carga horária anual total, isto é, 136 horas (PARANÁ, 2001).

14 Os projetos interdisciplinares apareceram nas grades curriculares com a sigla Projeto de Ensino Coletivo (PEC) (PARANÁ, 2001).

os professores da UFPR e da UEL, mais intelectuais reconhecidos nacionalmente e assessores da SEED. Basicamente, na SEED os vínculos diretos eram com a UFPR, e no Núcleo de Educação Regional de Londrina, com a UEL. Esses laços possibilitaram a reformulação curricular desde a pré-escola até os ensinos médio e profissionalizante.

Nesse movimento, surgiram várias propostas e modelos curriculares; entretanto, até 1995, houve um fortalecimento dos currículos científicos com identidades disciplinares fortes. Nesse contexto, a Sociologia voltou a ser debatida nos campos da contextualização e da recontextualização, aparecendo em poucas grades curriculares. Entretanto, houve um investimento governamental na disciplina, entre 1991 e 1994, evidenciado pelo concurso público para professores de Sociologia e pela elaboração das Diretrizes Curriculares de Sociologia no Segundo Grau. Esse concurso ocorreu em 1991 e a elaboração das diretrizes foi concluída em 1994.

Com a mudança de governo, no segundo semestre de 1995 iniciou-se uma nova fase na SEED, com a saída da maioria dos agentes responsáveis por todas as reformulações feitas desde 1983. A montagem da nova equipe indicava um redirecionamento na concepção de educação e de ensino. Radicalizou-se a prática comum dos governos, de não dar continuidade aos programas de antecessores, pois todas as propostas e diretrizes curriculares aprovadas anteriormente foram desconsideradas, incluindo-se a proposta da disciplina Sociologia. Os novos assessores, recrutados em áreas distantes da educação e da produção científica, tinham um perfil bem diferente do que predominava até então. Eles vinham da engenharia, de empresas especializadas na formação de altos funcionários de empresas privadas e da gerência de instituições financeiras.

Enfim, a recontextualização mudou de sentido (Hidalgo, 1998; Silva, 1998; Rech, 2001). Se antes ela se dava a partir da produção do campo acadêmico e científico, de 1995 em diante passou a operar a partir do campo econômico (da administração, das empresas e do

financiamento) (Silva, 1998). Entretanto, o fortalecimento dos currículos por competências – uma forma moderna de regionalização das disciplinas a partir dos conceitos de inter e transdisciplinaridade, mais a transversalidade – fragilizou, mais uma vez, a situação da Sociologia. Qualitativamente, os problemas do ensino dessa disciplina só foram agravados, uma vez que esse modo de compreender o currículo flexibilizou a contratação de docentes, eliminando as exigências de formação por área.

A compreensão do ensino de Sociologia nas escolas resultou de uma análise da reprodução dos agentes nos cursos de Ciências Sociais da UFPR e da UEL, observando-se como esses cursos atuaram na formação de professores e nas instâncias de decisão sobre as políticas da educação do Paraná. As ações desses agentes foram condicionadas pelo poder estadual e pelas brechas encontradas nas sucessivas reformas da educação, nas quais eles identificaram modos de inserir a Sociologia nos currículos das escolas e de organizar as licenciaturas de forma a atender ao mercado de aulas nos ensinos fundamental e médio.

Em suma, pode-se observar que a Sociologia é uma disciplina integrada aos diferentes discursos pedagógicos, tendo mais possibilidades de fixação e consolidação nos modelos de currículos científicos. Todavia, como conjunto de saberes úteis ao desenvolvimento de competências sociais e comportamentais, a Sociologia vicejou nos modelos de currículos das competências, dependendo das batalhas, das lutas e dos desfechos nos campos da recontextualização, nas universidades, no MEC, nas secretarias estaduais de Educação e nas escolas.

Referências

- BACON, M; TEIXEIRA, L. B; UKOSKI, M. J. O ensino de Sociologia em Curitiba e região. In: OLIVEIRA, Márcio de (Org.). *As Ciências Sociais no Paraná*. Curitiba: Protexoto, 2006. p. 199-211.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A; CARNEIRO, David. *Educação: universidade e história da primeira universidade do Brasil*. Curitiba: Ed. UFPR, 1971.
- CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- CORREA, Lesi. *A importância da disciplina Sociologia no currículo de 2.º grau: a questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em duas escolas oficiais de 2.º grau de Londrina-PR*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à Sociologia*. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2005.
- FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- GARCIA, Consuelo de Menezes; ALCORTA, Louis B. (coord.). *Modelo de currículo para licenciatura em Estudos Sociais*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1979.
- GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIGLIO, Adriano Carneiro. *A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – anos 40 e 50*. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- GLEESON, D; WHITTY, G. *O ensino das Ciências Sociais: inovações no ensino secundário*. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.
- GUELFY, Wanirley Pedroso. *A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GUELFY, Wanirley Pedroso. *O perfil do ensino da Sociologia no segundo grau na rede pública do Estado do Paraná (1983-1993)*. Curitiba: Ed. UFPR, 1994.

HIDALGO, Angela M. Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do estado do Paraná. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na Sociologia do Conhecimento*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARTINEZ, Milena. Sociologia. In: KUENZER, Acácia (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 241-246.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, mai. 2003.

MORAES, Amaury César. *Enriquecimento pedagógico ou criticidade*. São Paulo: Feusp, 2002.

MORAES, Amaury César. O veto: o sentido de um gesto. *Boletim Sinsesp*, São Paulo, p. 10-12, nov. 2001.

MORAES, Amaury César. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? *Revista de Educação*, São Paulo, n. 10, p. 50-52, abr. 1999.

OLIVEIRA, Márcio de (Org.). *As Ciências Sociais no Paraná*. Curitiba: Protex-to, 2006.

PENTEADO, Heloísa Dupas. O sociólogo como professor no ensino de 1.º e 2.º grau. *Revista da Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 85-96, 1981.

RECH, Pedro E. *Faxinal do Céu – Universidade do Professor: a redução dos conceitos de educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SS, São Paulo, 1999.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 21. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SANCHES, Iran Martins. *O curso de graduação em Ciências Sociais nas instituições particulares de ensino superior no Paraná: a situação em 1991*. Londrina: Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, 1992.

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, 2002.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Ileizi L. F. *Reforma ou Contra-Reforma no sistema de ensino do estado do Paraná? Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, Ileizi L. F. *Das fronteiras entre ciência e educação escolar - as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002)*. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Ileizi L. F; HIDALGO, Angela M. (Org.). *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

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: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 77-94.

SILVA, Joaquim Carvalho da. *Peroba-rosa: memórias da UEL – 25 anos*. Londrina: Eduel, 1996.

TOMAZI, N. D. Considerações preliminares sobre a institucionalização da Sociologia no Paraná, 1938-1963. In: OLIVEIRA, Márcio de (Org.). *As Ciências Sociais no Paraná*. Curitiba: Prototexto, 2006, p. 88-93.

TOMAZI, N. D. *Iniciação à Sociologia*. São Paulo: Atual, 1993.

VILLAS BÔAS, Gláucia K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de Ciências Sociais. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 45-62, mai. 2003.

WEBER, Max. Burocracia. In: _____ *Ensaio de Sociologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974a, p. 229-282.

WEBER, Max. Os letrados chineses. In: _____ *Ensaio de Sociologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974b, p. 471-501.

WESTPHALEN, Cecília Maria. *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná: 50 anos*. Curitiba: SBPH-PR, 1988.

WESTPHALEN, Cecília Maria. *Universidade Federal do Paraná: 75 anos*. Curitiba: SBPH-PR, 1987.

Documentos e legislações

BRASIL. Lei n.º 5.540/68, que dispõe sobre a reforma universitária.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 45, de 12 de janeiro de 1972. Brasília, 1972.

BRASIL. Lei n.º 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão do sociólogo e dá outras providências.

BRASIL. Resolução n.º 06/1986 do CFE e MEC, que altera o núcleo comum do ensino de primeiro e segundo graus, a partir do ano letivo de 1987.

BRASIL. MEC. Portaria n.º 399, de 28 de junho de 1989.

BRASIL. MEC. Lei n.º 7.044/1982, que extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau, alterando os dispositivos da Lei n.º 5.692/1971, que tornavam as habilitações compulsórias nesse nível de ensino.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 1258-A, de 1988. *Diário do Congresso Nacional*. Suplemento ao n.º 175, de 25/01/1991.

BRASIL. Projeto de LDB: substitutivo do relator, deputado Jorge Hage. Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Câmara dos Deputados, agosto de 1989.

BRASIL. Lei n.º 9.394/20, de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. MEC. CNE. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. CNE. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: área Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, 1999.

PARANÁ. SEED. *Plano estadual de educação, 1973-1976*: resumo. SEC, 1976.

PARANÁ. SEED. *Currículo*. Curitiba, março de 1976.

PARANÁ. SEED. *Estruturas educacionais do Paraná*: currículos dos cursos de ensino superior – 1977. Curitiba: SEEC, 1977.

PARANÁ. SEED. *Operacionalização das diretrizes curriculares de Estudos Sociais*: 5.ª série do ensino de primeiro grau. Currículo. Curitiba: SEC, v. 3, n.º 28, 1977.

PARANÁ. SEED. *Estudos sociais*: módulo instrucional I, 5.ª série. Curitiba: SEC, 1978.

PARANÁ. SEED. Política SEED-PR: fundamentos e explicitação. Curitiba, 1984

PARANÁ. SEED. *Projeto pedagógico 1987-1990*. Curitiba, 1987.

PARANÁ. SEED. *Reestruturação do ensino de segundo grau*: projeto de conteúdos essenciais do ensino de segundo grau. Curitiba, 1988.

PARANÁ. SEED. *Educação, trabalho e cidadania*. Série Cadernos de Ensino de Segundo Grau, n.º 2, 1991.

PARANÁ SEED. *Reestruturação do ensino de segundo grau*: projeto de conteúdos essenciais do ensino de segundo grau. 1991.

PARANÁ. SEED. *Proposta curricular da habilitação Magistério*. Sociologia da Educação. 2. Ed. Série Cadernos do Ensino de Segundo Grau, n.º 10 [1990] 1993.

PARANÁ. SEED. DEPARTAMENTO DE SEGUNDO GRAU. *Proposta curricular de Sociologia para o ensino de segundo grau*. Curitiba, 1994.

PARANÁ. SEED. *Paranatec* - Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná. 1995.

PARANÁ. SEED. *Políticas do estado do Paraná para o ensino médio*. 1995.

PARANÁ. SEED. BID. PROEM. *Programa de melhoria e expansão do ensino médio*. Curitiba, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral. Centro de Coordenação de Programas do Governo. Unidade de Desenvolvimento do Projeto – Ensino Médio. *Projeto de melhoria e expansão do ensino médio do Paraná - Proem*. Documento síntese – versão preliminar. Curitiba, julho de 1996.

Anexos: quadros e tabelas

Tabela 1 - Número de candidatos inscritos no vestibular, matriculados e concluintes no curso Ciências Sociais da UFPR, de 1970 a 2002

ANO / CURSO	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS
	Vagas	Inscritos vestibular	Matriculas	Conclusão
1970	-	-	128	* 16
1971	-	-	153	* 29
1972	*100	* 102	208	* 42
1973	* 40	* 120	275	* 27
1974	* 40	* 53	201	* 35
1975	* 40	* 52	253	* 65
1976	* 40	* 54	290	* 78
1977	* 40	* 83	187	* 35
1978	* 40	65	170	22
1979	40	76	186	*27
1980	30	114	*151	*27
1981	30	142	153	*45

ANO / CURSO	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS
	Vagas	Inscritos vestibular	Matriculas	Conclusão
1982	30	109	157	*24
1983	30	162	113	* 19
1984	30	91	167	* 17
1985	40	110	154	* 8
1986	40	159	185	45
1987	40	168	150	15
1988	40	156	119	* 7
1989	40	162	48	-
1990	50	232	-	-
1991	55	138	148	19
1992	55	160	-	11
1993	55	160	211	14
1994	55	229	232	38
1995	55	193	239	15
1996	55	211	216	39
1997	55	203	229	29
1998	55	248	200	17
1999	55	271	244	35
2000	55	285	242	30
2001	80	316	251	33
2002	80	437	271	30
TOTAL	1.490	5.061	5.931	893

Dados fornecidos pela Pró-reitoria de Planejamento e Finanças da UFPR, 2004.

*Dados completados mediante levantamentos, realizados por mim, em fontes organizadas pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Paraná –SETI e pelo antigo Setor de Assuntos Universitários da SEED-PR.

-Dados não encontrados.

Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Tabela 2 - Graduados em Ciências Sociais, na habilitação de bacharelado, licenciatura, bacharelado e licenciatura na UFPR, com base nos Termos de Colação de Grau (1972-1979/2002) e nos Registros de Diplomas (1980-2001)

ANOS	BACHAREL	LICENCIADO	BACHAREL E LICENCIADO	TOTAL
1972	-	35	-	35
1973	-	29	-	29
1974	-	35	-	35
1975	-	65	-	65
1976	4	1	35	40
1977	1	4	31	36
1978	5	5	13	23
1979	4	1	13	18
1980	-	20	-	20
1981	-	23	4	27
1982	4	3	11	18
1983	-	21	7	28
1984	7	1	12	20
1985	3	4	1	8
1986	3	24	-	27
1987	17	1	-	18
1988	18	2	-	20
1989	17	-	-	17
1990	12	-	-	12
1991	1	5	7	13
1992	1	4	7	12
1993	2	1	4	7
1994	5	8	1	14
1995	3	23	9	35
1996	1	25	5	31
1997	1	25	1	27
1998	2	17	1	20
1999	1	8	3	12

ANOS	BACHAREL	LICENCIADO	BACHAREL E LICENCIADO	TOTAL
2000	7	27	4	38
2001	9	21	6	36
2002	6	18	8	32
TOTAL	134	456	183	773

Fonte: Prograd da UFPR nos Termo de Colação de Grau – 1972-1979/2002 e nos Registros de Diplomas – 1979-2001.
Elaboração: Iliezi Fiorelli Silva

Tabela 3 - Número de concluintes por curso na UFPR, de 1970 a 2002

ANO / CURSO	ESTUDOS SOCIAIS		FILOSOFIA	GEOGRAFIA		CIÊNCIAS	HISTÓRIA	TOTAL
	LIC. 1º GRAU	LPE-MC**	DIURNO	DIURNO	NOTURNO	SO-CIAIS		
1970			*41	*18		*16	*43	118
1971			*56	*32		*29	*28	145
1972			*22	-		*42	*39	103
1973			*12	-		*27	*36	75
1974			*9	-		*35	*42	86
1975	*37		*21	-		*65	*80	203
1976	*93		*38	*53		*78	*63	325
1977	*123		*25	*45		*35	*26	254
1978	10	*7	*4	*12		22	34	179
1979	*94		*10	*18		*27	*45	194
1980	*88		*12	*15		*27	*13	155
1981	*62		*4	*13		45	*26	150
1982	*31		*4	*16		*24	*14	89
1983	*32		*5	12		*19	*5	73
1984	*3		*6	*16		*17	*6	48
1985	*29		13	*13		*8	*25	88
1986	*26	-	18	47		45	27	163

ANO / CURSO	ESTUDOS SOCIAIS		FILOSOFIA	GEOGRAFIA		CIÊNCIAS	HISTÓRIA	TOTAL
	LIC. 1º GRAU	LPE-MC**	DIURNO	DIURNO	NOTURNO	SO-CIAIS		
1987	*11		6-	*23		15	31	86
1988	*10		11	*33		*7	28	89
1989	-	-	-	-		-	-	-
1990	-	-	-	-		-	-	-
1991	-	-	21	66		19	53	159
1992	-	-	17	23		11	17	68
1993	-	-	11	34		14	22	81
1994	-	-	12	28		38	32	110
1995	-	1	16	-	-	15	36	68
1996	-	-	28	19	24	39	43	153
1997	-	-	35	30	26	29	30	150
1998	-	-	19	20	17	17	27	100
1999	-	-	23	31	27	35	29	145
2000	-	-	17	21	28	30	37	133
2001	-	-	30	33	36	33	23	155
2002	-	-	24	35	25	30	33	147
TOTAL	739	8	570	706	183	893	993	4.092

Fontes: Prograd da UFPR, relatórios do Departamento de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná

-Dados não encontrados

* Dados dos relatórios do Departamento de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná

** Licenciatura Plena em Educação Moral e Cívica

Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Tabela 4 – Número de vagas, inscritos, matriculados e concluintes nas Ciências Sociais na UEL, de 1973 a 2002

Ano/Curso	VAGAS	INSCRITOS	MATRICULADOS	CONCLUINTES
1973	80	172	100	-
1974	80	227	84	16
1975	80	106	85	6

Ano/Curso	VAGAS	INSCRITOS	MATRICULADOS	CONCLUINTES
1976	80	71	113	9
1977	100	118	144	21
1978	100	111	176	16
1979	80	171	98	22
1980	80	252	235	22
1981	120	237	298	21
1982	120	247	309	25
1983	120	215	330	21
1984	120	256	324	24
1985	120	235	326	20
1986	120	325	301	29
1987	120	331	323	27
1988	120	228	313	41
1989	120	313	348	25
1990	120	228	338	18
1991	120	246	341	18
1992	60	138	300	35
1993	60	159	267	35
1994	40	77	260	41
1995	40	114	303	38
1996	40	73	253	10
1997	40	131	254	19
1998	40	152	275	40
1999	40	182	299	39
2000	40	393	319	49
2001	50	473	301	55
2002	50	618	358	47
TOTAL	2.500	6.599	7.775	789

Fonte: Prograd da UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná.

Elaboração: Iliezi Fiorelli Silva

Tabela 5 – Número de formados em bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais na UEL, de 1974 a 2002

ANOS	BACH.	LICENC.	BACH. E LICENC.	TOTAL
1974		16		16
1975		6		6
1976		9		9
1977		21		21
1978		16		16
1979		22		22
1980		22		22
1981		21		21
1982		25		25
1983		21		21
1984	5	19		24
1985	4	8	8	20
1986	12	16	1	29
1987	4	22	1	27
1988	4	37		41
1989	8	17		25
1990	5	13		18
1991	4	14		18
1992	9	26		35
1993	5	30		35
1994	2	39		41
1995	6	31	1	38
1996	2	8		10
1997	9	10		19
1998	6	34		40
1999	7	32		39
2000	16	33		49
2001	23	28	4	55
2002	9	34	4	47
TOTAL	140	630	19	789

Fonte: Prograd da UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná. Registros de Diplomas da UEL
Elaboração: Ilzei Fiorelli Silva

Tabela 6 – número de concluintes por curso na UEL, de 1973 a 2002

Ano/ Curso	Estudos Sociais	Filosofia	Geografia	Ciências Sociais	História	TOTAL
1973	5		30		30	65
1974			32	16	42	90
1975			32	6	37	75
1976	24		16	9	14	63
1977	32		4	21	18	75
1978	26		13	16	6	61
1979	10			22	-	32
1980				22	-	22
1981				21	-	21
1982	2			25	-	27
1983				21	-	21
1984			10	24	17	51
1985			14	20	28	62
1986			26	29	43	98
1987			17	27	29	73
1988			14	41	49	104
1989			12	25	25	62
1990			22	18	40	80
1991			25	18	28	71
1992			25	35	42	102
1993			48	35	52	135
1994			35	41	46	122
1995			52	38		90
1996		1	28	10	36	75
1997		14	43	19	33	109
1998		14	44	40	56	154
1999		14	48	39	41	142
2000		15	47	49	51	162
2001		14	54	55	62	185
2002		15	73	47	54	189
TOTAL	99	87	764	789	879	2.618

Fonte: Prograd da UEL, dos relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná.

Espaços em branco são dados não encontrados.

Elaboração: Ieizi Fiorelli Silva

Tabela 7 - Número de escolas em cada núcleo de ensino que incluíam a Sociologia no ensino fundamental e médio, em 2001 e 2002, no Paraná

NÚCLEO	Total de escolas	N.º DE ESCOLAS COM SOCIOLOGIA			
		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
		2001	2002	2001	2002
Apucarana	58	00	00	06	19
Área Metropolitana Norte	96	05	01	41	37
Área Metropolitana Sul	107	00	00	53	38
Assis Chateaubriand	25	00	00	16	09
Campo Mourão	61	09	00	27	17
Cascavel	90	00	00	51	36
Cianorte	31	00	00	15	07
Cornélio Procópio	71	00	00	28	26
Curitiba	159	00	00	57	67
Dois Vizinhos	33	00	00	11	03
Foz do Iguaçu	56	00	00	25	18
Francisco Beltrão	93	00	00	26	15
Goioerê	33	00	00	10	11
Guarapuava	45	01	00	19	13
Ibaiti	29	00	00	00	00
Irati	49	00	00	16	14
Ivaiporã	50	00	00	21	03
Jacarezinho	52	00	00	23	17
Laranjeiras do Sul	42	00	00	15	02
Loanda	27	00	00	12	10
Londrina	125	00	00	70	52
Maringá	97	00	00	07	18
Paranaguá	40	05	00	16	05
Paranavaí	46	00	00	01	01

NÚCLEO	Total de escolas	N.º DE ESCOLAS COM SOCIOLOGIA			
		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
		2001	2002	2001	2002
Pato Branco	67	00	04	27	22
Pitanga	29	00	00	14	10
Ponta Grossa	104	00	00	38	38
Telêmaco Borba	44	00	00	16	19
Toledo	82	00	00	43	31
Umuarama	72	00	00	22	00
União da Vitória	39	01	00	09	07
Wenceslau Braz	30	00	00	18	13
TOTAL	1.988	21	05	753	578

Fonte: Dados organizados a partir dos relatórios: PARANÁ. SEED. Sistema de Administração da Educação. Estabelecimentos com disciplinas das áreas de Sociologia e Filosofia. Curitiba, 2001, 2004

Quadro 1 – Agentes entrevistados por ordem alfabética

Nome	Ano Nascimento	Formação/local	Local de trabalho	Inserção em atividades voltadas para a licenciatura e/ou ensino médio e/ou formação e ensino na trajetória profissional
Ana Cleide Chiaroti Cesário	1946	Ciências Sociais/UFPR Doutorado Ciência Política/ USP	UEL Ativa	Foi professora de ensino primário e de segundo grau. Coordenadora da equipe de ensino do Núcleo de Educação de Londrina (seção da SEED).
Benilde Bishop	1940	Geografia/ FAFILO Mestrado Geografia /USP	UEL Aposentada em 1998	Professora de Geografia no ensino médio. Professora de Metodologia de ensino de Sociologia na UEL. Supervisora dos projetos de extensão: A reimplantação da Sociologia no segundo grau; Assessoria aos professores e alunos de Sociologia de Londrina; Laboratório de ensino de Sociologia.

Nome	Ano Nascimento	Formação/local	Local de trabalho	Inserção em atividades voltadas para a licenciatura e/ou ensino médio e/ou formação e ensino na trajetória profissional
Bianco Zalmora Garcia	1959	Filosofia/USP Doutorado Educação/USP	UEL Ativo	Estudou Filosofia e Teologia como seminarista da igreja Católica. Professor de Filosofia do ensino médio. Professor de Metodologia De Ensino De Filosofia na UEL. Assessor das Diretrizes Curriculares da disciplina Filosofia do Paraná de 1994. Coordenador do Fórum das Licenciaturas da UEL. Coordenador da reforma do vestibular da UEL de 1999 a 2002.
Iran Martins Sanches	1931	Ciências Sociais/UFPR 1952 Bacharel, 1953 Licenciatura Especialização na PUC-PR	UEL Aposentado em 1993	Professor de Sociologia Da Educação na escola Normal; Professor, fundador e diretor da Faculdade Filosofia, Letras e Ciências de Londrina; Fundador e primeiro vice-reitor da UEL; fundador e professor do curso de Ciências Sociais da UEL; secretário municipal da educação de Londrina; secretário de Estado da Educação do Paraná; membro do Conselho Estadual de Educação do Paraná; coordenador do Depto de Assuntos Universitários da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná.
Izildinha Aparecida Polonio Guasti	1954	Pedagogia UEL	Núcleo de Educação de Londrina Aposentada Atualmente diretora da Faculdade Tecnológica Integrada	Professora primária e alfabetizadora de adultos. Coordenadora da equipe de ensino do Núcleo de Londrina (1987 a 2001). Uma das coordenadoras das reformas curriculares no Núcleo de Londrina entre 1987 e 2000. Elo de ligação entre o Departamento de Ciências Sociais da UEL e a SEED-PR.
Lesi Correa	1942	Pedagogia e História/FAFICL Mestrado Educação/ PUC/SP	UEL Aposentada em 2003	Professora de Metodologia de Ensino de Sociologia na UEL. Autora e coordenadora dos projetos de extensão: A reimplantação da Sociologia no segundo grau; Assessoria aos professores e alunos de Sociologia de Londrina; Laboratório de ensino de Sociologia; Grupo de apoio ao ensino de Sociologia.

Nome	Ano Nascimento	Formação/local	Local de trabalho	Inserção em atividades voltadas para a licenciatura e/ou ensino médio e/ou formação e ensino na trajetória profissional
Marcolina Tomazini de Carvalho	1945	Geografia/ FAFLO Créditos Mestrado Antropologia PUC-SP	UEL Aposentada em 1996	Professora primária, de educação especial. Fundou o curso de Ciências Sociais da UEL. Equipe de ensino no Núcleo de Educação Londrina-SEED 1986-1990. Coordenadora do colegiado do curso de Ciências Sociais da UEL. Autora e supervisora do projeto de extensão A reimplantação da Sociologia no segundo grau (1994). Membro do Fórum das Licenciaturas da UEL.
Maria Aparecida de Souza Bremer	1959	Pedagogia/ UFPR Mestrado Educação/CEFET/PR	SEED/PR Ativa	Professora primária. Pedagoga da SEED-PR desde 1983.
Maria Tarcisa Silva Bega	1953	Ciências Sociais /UFPR Doutorado Sociologia /USP	UFPR Ativa	Professora primária, pesquisadora do IPARDES (15 anos). Professora do Departamento Ciências Sociais da UFPR; vice-reitora da UFPR. Participou do projeto Licenciar e das discussões que modificaram as provas do vestibular da UFPR.
Milena Martinez	1946	Pedagogia / Tuiuti Ciências Sociais/UFPR Mestrado Educação/ UFPR Doutoranda Sociologia/ Espanha	UFPR Aposentada em 2004	Professora primária. Professora no Depto. das Ciências Sociais da UFPR. Líder do movimento docente no estado do Paraná e no Brasil. Elaboradora das diretrizes curriculares para Sociologia da Educação do currículo do magistério para o primeiro grau do Paraná (1989). Elaboradora das diretrizes para a Sociologia no currículo do ensino médio de Mato Grosso (1997).
Nelson Dacio Tomazzi	1945	Ciências Sociais/UFPR Doutorado História/UFPR	UEL Aposentado em 2004 UFPR Professor sênior 2004-julho de 2005	Técnico em Planejamento na UEL. Professor do Depto de Ciências Sociais da UEL. Coordenador e autor de dois livros didáticos (1993 e 1997).

Nome	Ano Nascimento	Formação/local	Local de trabalho	Inserção em atividades voltadas para a licenciatura e/ou ensino médio e/ou formação e ensino na trajetória profissional
Nircelio Zobot	1945	Pedagogia/UFPR	SEED Atualmente Secretaria do Trabalho	Estudou Filosofia e Teologia como seminarista da Igreja Católica. Atuou na SEED-PR de 1975 a 1995. Formou equipes na SEED-PR, acompanhou vários períodos das políticas educacionais no Paraná.
Padre Roque Zimmermann	1945	Ciências Sociais/ELSP-SP Mestrado em Sociologia na ELSP-SP Teologia Roma	Deputado Federal/ Atualmente Secretario do Trabalho-Pr	Teólogo e filósofo. Catequista e elaborador de livros didáticos de catequese. Militante de esquerda. Deputado federal em dois mandatos. Elaborador da lei que obrigava a inclusão da Sociologia e da Filosofia nas escolas, vetada pelo sociólogo presidente da República F.H. Cardoso. Fez inúmeras palestras sobre a Sociologia e Filosofia no ensino médio.
Rose Mary Gimenez Gonçalves	1948	Ciências Sociais/PUC-PR (1969) Mestrado Educação/UFPR	SEED-Pr Atualmente Escola de Policia Civil	Professora primária. Professora de Sociologia no segundo grau. Técnica em Planejamento na FUNDEPAR. Coordenadora do departamento do segundo grau da SEED-PR (1986-1995). Coordenou toda a reforma curricular após 1986.
Silza Valente	1949	Pedagogia/UDEL Doutoramento Educação/UNESP	UEL ativa	Professora primária. Professora do Depto. de Educação da UEL. Coordenadora da avaliação da UEL (1991-1994). Coordenadora do Fórum das Licenciaturas da UEL (1993-1995). Coordenadora pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadora da reforma do vestibular da UEL de 1999 a 2001.
Tais Moura Tavares	1958	Pedagogia/UFPR Doutoramento Educação/PUC-SP	UFPR Ativa	Professora primária. Pesquisadora do IPARDES. Professora do Setor da Educação na UFPR. Assessora na SEED-PR (1988-1994). Elaboradora das políticas de reformulação curricular do ensino médio e profissionalizante após 1986
Wanirley Guelfi	1959	Ciências Sociais-Faculdades Integradas do ABC /SP História/UFPR Mestrado Educação/UFPR	UFPR Ativa	Professora primária. Professora de Metodologia de Ensino de Sociologia na UFPR. Elaboradora e assessora da proposta de diretrizes curriculares para a disciplina Sociologia no Paraná (1994).

Quadro 2 - Modelos de grades curriculares do segundo grau do período de 1971 a 1982

Núcleo Comum	Educação Geral	Formação Especial
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacional Língua Estrangeira Educação Artística	De acordo com as habilitações escolhidas ou oferecidas nas escolas.
Estudos Sociais	Geografia História Educação Moral e Cívica Organização Social e Política do Brasil	
Ciências	Matemática Ciências	
EDUCAÇÃO FÍSICA		

Quadro 3 - Grade curricular detalhada do segundo grau, habilitações específicas do Magistério - 1979

DISCIPLINAS, ÁREAS DE ESTUDO, ATIVIDADES		SÉRIES			Soma de hora/aula
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	
E D U C A Ç Ã O G E R A L	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	X	X	X	272
	Língua Estrangeira Moderna			X	68
	Geografia	X			68
	História		X		68
	Organização social e Política Brasileira			X	34
	Matemática	X	X	X	204
	Física		X	X	136
	Química	X	X		136
	Biologia	X	X		102
	Educação Moral e Cívica	X			68
	Educação Física	X	X	X	204
	Programa de Saúde	X			34
Ensino Religioso	X			34	

DISCIPLINAS, ÁREAS DE ESTUDO, ATIVIDADES		SÉRIES			Soma de hora/aula
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	
F O R M A Ç Ã O E S P E C I A L	Psicologia Geral e social	X			136
	Psicologia do Desenvolvimento		X		68
	Psicologia da Aprendizagem			X	102
	Biologia Educacional		X		68
	História da Educação		X		68
	Sociologia Educacional			X	68
	Filosofia da Educação			X	68
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau e Estatística Aplicada		X		136
	Didática Geral	X			102
	D.E Comunicação e Expressão		X	X	136
	D.E da Matemática		X	X	136
	D.E Integração Social			X	68
	D.E Ciências Naturais			X	68
	Literatura Infantil	X			68
	Geografia do Paraná	X			34
	História do Paraná		X		34
Recursos Audiovisuais e Educação Artística	X			102	
Prática de Ensino		X	X	Não informado	

Quadro 4 – Modelo de grade curricular do segundo grau do Paraná- 1988

DISCIPLINAS – ÁREAS DE ESTUDOS – ATIVIDADES			1.a	2.a	3.a	CH	Total
NÚCLEO COMUM	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	5	5	5	15	510
		Inglês		2	2	4	136
	Estudos Sociais	História	2	2	2	6	204
		Geografia	2	2		4	136
	Matemática	OSP.B.			2	2	68
		Matemática	3	3	4	10	340
	Ciências	Física	3	3	2	8	272
		Química	3	3	2	8	272
		Biologia	4	3	2	9	306
	TOTAL DO NÚCLEO COMUM			22	23	21	66
ARTIGO 7.º	Educação Moral e Cívica *						
	Educação Artística		1			1	34
	Educação Física		3	3	3	9	306
	Programa de Saúde**						
	Ensino Religioso		1			1	34
	TOTAL DO ARTIGO 7.º			8	3	3	14
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	Preparação Universal (***)						
PARTE DIVERSIFICADA	Desenho Técnico				2	2	68
	Total parte diversificada				2	2	68
TOTAL GERAL DO CURSO			27	26	26	79	2686

(*) Conteúdos incorporados à disciplina História. (**) Conteúdos incorporados à disciplina Biologia.

OBS.: A incorporação de conteúdos e a linha de Preparação Universal são obrigatórias apenas para os estabelecimentos da rede estadual de ensino. (***) Conteúdos incorporados nas diversas disciplinas.

Quadro 5 – Modelo de grade curricular do segundo grau do Paraná - 1989/1993/1994

DISCIPLINAS – ÁREAS DE ESTUDOS – ATIVIDADES			1.a	2.a	3.a	CH	Total
NÚCLEO COMUM	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	5	5	5	15	510
		Inglês		2	2	4	136
	Estudos Sociais	História	2	2	2	6	204
		Geografia	2	2		4	136
	Matemática	O. S. P. B.			2	2	68
		Matemática	3	3	4	10	340
	Ciências	Física	3	3	2	8	272
		Química	3	3	2	8	272
		Biologia	4	3	2	9	306
	TOTAL DO NÚCLEO COMUM			22	23	21	66
ARTIGO 7.º	Educação Moral e Cívica *						
	Educação Artística		1			1	34
	Educação Física		3	3	3	9	306
	Programa de Saúde**						
	Ensino Religioso		1			1	34
	TOTAL DO ARTIGO 7º.			8	3	3	14
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	Preparação Universal (***)						
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia /Sociologia/Técnicas de redação/Desenho técnico+				2	2	68
	Total parte diversificada				2	2	68
TOTAL GERAL DO CURSO			27	26	26	79	2686

(*) Conteúdos incorporados à disciplina História. (**) Conteúdos incorporados à disciplina Biologia. OBS.: A incorporação de conteúdos e a linha de Preparação Universal são obrigatórias apenas para os estabelecimentos da rede estadual de ensino. (***) Conteúdos incorporados nas diversas disciplinas. + Cada escola escolhia uma disciplina na parte diversificada, sendo que essas disciplinas predominavam nos currículos.

Quadro 6 – Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná - 1996/1997

MATÉRIAS		1.a	2.a	3.a	Total	
NÚCLEO COMUM	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	5	5	5	510
		Inglês		2	2	136
	Estudos Sociais	História	2	2	2	204
		Geografia	2	2	2	204
	Matemática Ciências	Matemática	4	3	3	340
		Física	3	3	3	306
		Química	3	3	2	272
		Biologia	4	3	2	306
	TOTAL DO NÚCLEO COMUM		23	23	21	2278
	ARTIGO 7.º	Educação Artística	1			34
Educação Física		3	3	3	306	
Programa de Saúde*2						
Ensino Religioso						
TOTAL DO ARTIGO 7º.		4	3	3	340	
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	Preparação Universal *3					
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia ou Sociologia			2	68	
	Total parte diversificada			2	68	
TOTAL GERAL DO CURSO		27	26	26	2686	

(*2) Conteúdos incorporados à disciplina Biologia.

(*3) Conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do núcleo comum. OBS. As aulas que excederem as 25 horas serão ministradas aos sábados.

Quadro 7 – Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná - 1999

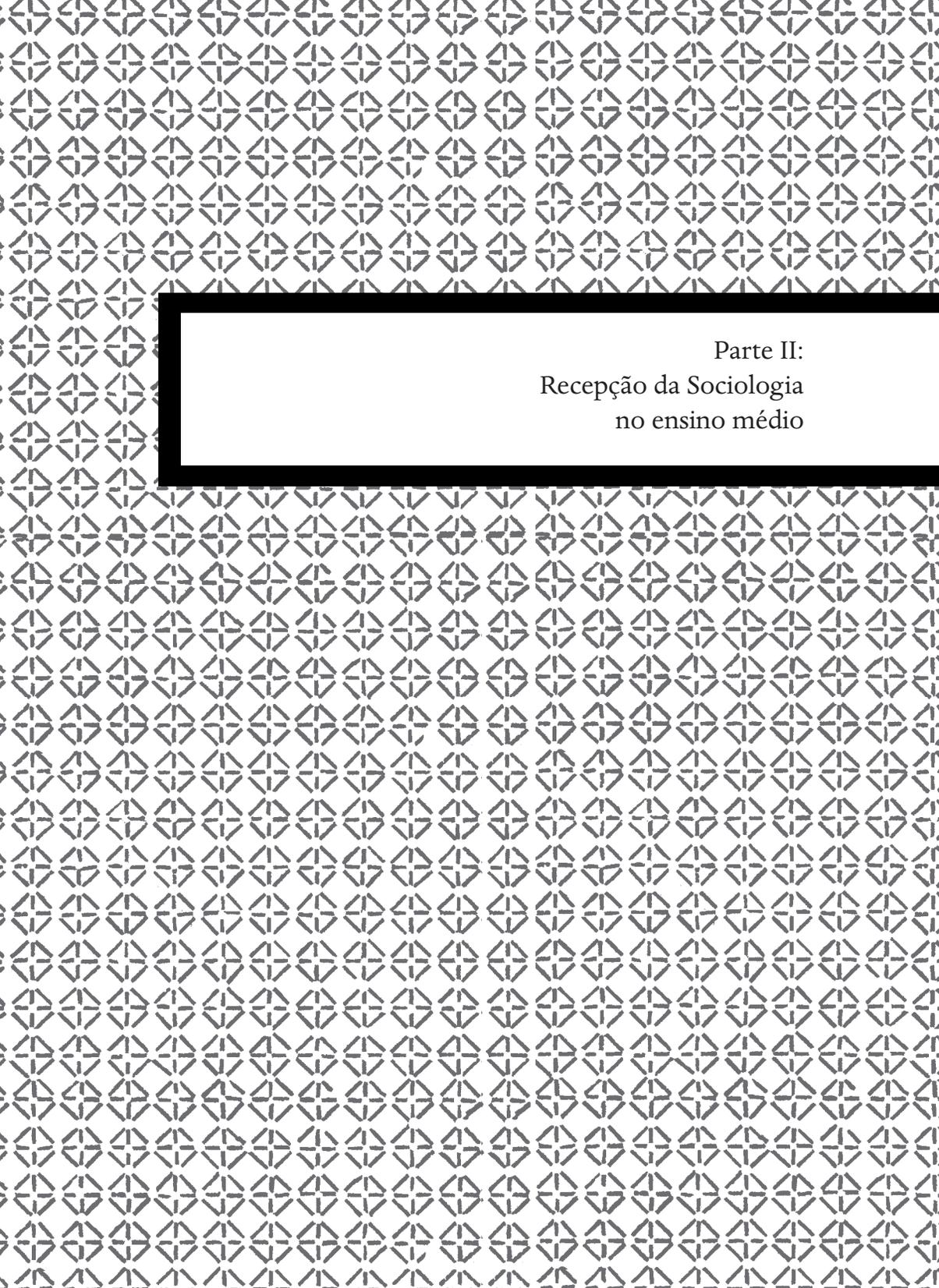
ÁREAS DE CONHECIMENTO		1.º CICLO		2.º CICLO		Total
		1a.	2a.	3a.		
B A S E N A C I O N A L C O M U M	LÍNGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa e Literatura	3	3	3	360
		Artes	1	1		80
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MA- TEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Educação Física	2	2	1	200
		Informática	2	1		120
		Matemática	3	3	3	360
		Física	2	2	2	240
		Química	2	2	2	240
	CIÊNCIAS HU- MANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	2	2	240
		História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia		2	1	120
		Sociologia	2			80
	SUBTOTAL		23	22	18	2520
P D I V E R S I F I C A D A	Produção de Texto/ Oralidade	2	2	2	240	
	Língua Estrangeira Moderna/Inglês	2	2	2	240	
	Matemática II			2	80	
	Física II			2	80	
	SUBTOTAL		4	4	8	640
	Outras possibilidades: Química II, Biologia II, Sociologia II, Introdução à Metodologia Científica, Psicologia, Educação para a Cidadania					
TOTAL GERAL		27	26	26	3160	

Quadro 8 – Modelo de grade curricular do estado do Paraná, 2001

BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS	DISCIPLINAS	1 ^ª .	2 ^ª .	3 ^ª .
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	2
		Arte			2
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	3	3	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas e Suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
	SUB-TOTAL			18	18
PARTE DIVERSIFICADA		PEC-Língua Portuguesa	2	2	2
		Inglês	2	2	2
		PEC- Sociologia	1	1	1
		PEC- Filosofia	1	1	1
	SUB-TOTAL			6	6
TOTAL GERAL			24	24	24

Quadro 9 – Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná baseado em projetos, com Sociologia - 2002

	ÁREAS	DISCIPLINAS	1A.	2A.	3A.	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	2	
		Arte			2	
		Educação Física	2	2	2	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	2	
		Física	2	2	2	
		Química	2	2	2	
		Biologia	2	2	2	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	
		Geografia	2	2	2	
	SUBTOTAL			18	18	18
	PARTE DIVERSIFICADA		Produção de Texto e Oratória	1	2	2
			Inglês	1	2	2
		Iniciação à Metodologia Científica	2			
		Introdução à Filosofia		2	2	
		Introdução à Sociologia		2		
		Laboratório de Biologia	1			
		Informática	1			
SUBTOTAL			6	6	6	
TOTAL GERAL			24	24	24	



Parte II:
Recepção da Sociologia
no ensino médio

Sociologia no ensino médio: o que os alunos pensam? ¹

■ *Erlando da Silva Rêses*

O que é Sociologia? Para que serve? Estas perguntas são esperadas por qualquer professor de Sociologia do ensino médio, sobretudo porque o ensino dessa disciplina foi intermitente nos currículos das escolas brasileiras por mais de um século, desde o início do século XX até a sua reimplantação como disciplina obrigatória, em 2008.

No dia 2 de junho de 2008, o presidente da República em exercício, José de Alencar, sancionou a lei n.º 11.684, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Antes disso, entretanto, algumas unidades da Federação, como Distrito Federal, Mato Grosso e Ceará, já haviam optado por incluir a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias nos

¹ Esse texto é resultado da dissertação de mestrado do autor no Departamento de Sociologia da UnB, em 2004, intitulada *E com a palavra: os alunos*. Representações sociais dos alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio.

currículos escolares a partir da reforma do ensino médio de 1998, antecipando em dez anos as determinações previstas para a Sociologia na lei n.º 11.684.

No caso do Distrito Federal, interpretou-se que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), todas as áreas deveriam ter o mesmo tratamento em termos de carga horária e *status*. Como consequência, em 2000, a Sociologia, presente anteriormente apenas na parte diversificada, passou a constar da base comum do currículo, com duas horas em todas as séries do ensino médio. Por isso, o *status* da disciplina no DF serviu como uma referência no contexto da luta nacional em favor da sua obrigatoriedade.²

Dois anos após o veto presidencial a um projeto de lei do deputado Padre Roque (PT-PR), já aprovado pelo Congresso Nacional, o deputado Ribamar Alves (PSB-MA) apresentou o projeto n.º 1.641/03, propondo a alteração do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para tornar obrigatórias no ensino médio as disciplinas Filosofia e Sociologia. Esse projeto recebeu voto favorável do relator, mas, em junho de 2004, um requerimento encabeçado por 51 deputados impediu que fosse encaminhado ao Senado.

A luta contra a não-obrigatoriedade continuou, culminando com uma vitória no Conselho Nacional de Educação (CNE), com a aprovação de uma mudança nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998. A resolução n.º 4 do CNE, de 2006, ofereceu aos sistemas educacionais duas alternativas para a inclusão: nas escolas que adotam organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, os conteúdos devem ser tratados de forma interdisciplinar e contextualizada; e nas que adotam currículo estruturado por disciplinas, devem ser incluídas a Sociologia e a Filosofia.

2 Essa luta nacional envolveu diferentes entidades da sociedade civil organizada e foi encabeçada pelo Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (Sinsesp).

Apesar dessa determinação legal, escolas particulares e até mesmo secretarias de Educação de alguns estados colocaram obstáculos para a inclusão da Sociologia em seus currículos. Portanto, a luta agora é pela determinação de referenciais curriculares mínimos para o ensino da disciplina. Essa preocupação foi lembrada pelos autores das Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de Sociologia:

Diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas (Brasil, 2006).

Essa situação de indefinição quanto ao *status* da Sociologia dificultou a constituição e o surgimento de uma comunidade de professores, com encontros, debates e seminários – locais, regionais e nacionais – nos quais seria possível a construção de consensos em torno de conteúdos e metodologias de ensino. Entidades como a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e cursos de Ciências Sociais e de Educação, bem como entidades associativas e sindicais, já promoveram encontros regionais e nacionais com o intuito de promover a discussão em torno dos referenciais curriculares mínimos para a disciplina.

Representações sociais dos alunos do Distrito Federal sobre o ensino de Sociologia

A Teoria das Representações Sociais apresenta dois tipos de universos de pensamento. Os consensuais, nos quais o indivíduo, com base no senso comum, é livre para manifestar opiniões e propor teorias e respostas para todos os problemas, e os reificados, espaços regidos pela lógica científica, nos quais o indivíduo tem sua participação condicionada pela qualificação, isto é, pelo domínio reconhecido de um saber específico (Moscovici, 1981).

Uma das indagações centrais dessa teoria aborda as modificações que ocorrem quando o conhecimento científico transita do universo

reificado para o consensual. Em outras palavras, quais as transformações que ocorrem com certo conhecimento sistematizado em função da sua passagem do domínio especializado para o popular? Para Moscovici (1961), nesse processo surgem as representações sociais, verdadeiras teorias do senso comum.

A investigação empírica teve início com uma questão: como o aluno percebe o papel da Sociologia em sua formação escolar? Ele constantemente pergunta: para que serve a Sociologia? Essa pergunta não é isenta de sentido, pois só recentemente a disciplina foi incluída, de forma interdisciplinar, no Programa de Avaliação Seriada (PAS)³ do Centro de Seleção e Promoção de Eventos (Cespe) da Universidade de Brasília (UnB), e só agora, em 2009, a Sociologia constou do exame vestibular dessa universidade.

O aluno da terceira série do ensino médio foi o sujeito informante, e de conhecimento, da pesquisa sobre as representações sociais do ensino de Sociologia. Esse aluno já acumulou uma carga de conhecimentos sociológicos durante o ensino médio, porque estudou na primeira e na segunda séries com a presença da Sociologia na grade curricular. Segundo o psicólogo social Serge Moscovici, para que um objeto de pesquisa seja objeto de representações sociais é necessário que integre o cotidiano do indivíduo. No caso, a Sociologia integra o contexto de estudos do aluno do terceiro ano; portanto, ele discute, debate e apresenta concepções sobre a disciplina.

3 Este programa configura-se como uma forma de integração entre os sistemas de educação básico e superior, que inclui a seleção dos futuros estudantes universitários de modo gradual e sistemático. No PAS, o acesso aos cursos da UnB não é produto de um único e episódico exame seletivo, mas a culminância de um processo que se desenvolve ao longo do ensino médio. BRASÍLIA. Universidade de Brasília. Programa de Avaliação Seriada. PAS: Objetos de Avaliação. *Apresentação*. Disponível em: www.cespe.unb.br/pas. Acesso em 21 de junho de 2003. Os conhecimentos da Sociologia aparecem de forma diluída nos objetos de avaliação desse programa.

Participaram da pesquisa 79 alunos das escolas públicas do Distrito Federal, de ambos os sexos e com idade entre 16 e 20 anos. As entrevistas foram organizadas com a formação de 6 grupos focais, 3 na cidade-satélite de Santa Maria⁴ e 3 na Asa Norte (Região Administrativa de Brasília),⁵ com 13 sujeitos em cada grupo. A escolha dos informantes teve um caráter intencional, para atender ao critério da segmentação dos grupos; ou seja, entrevistas com alunos moradores no assentamento semiurbanizado de Santa Maria e na Asa Norte.

O critério de segmentação por local de moradia foi relevante para a análise das diferentes realidades sociais de inserção do aluno e para a percepção do papel da Sociologia nesse contexto. Quais são as representações sociais da Sociologia em sua formação? Haveria pontos em comum entre os dois grupos? O que os diferencia? Tais diferenças estariam ancoradas em quais fatores? Fundamentam-se, por exemplo, nas necessidades sociais derivadas dos estratos sociais nos quais esses grupos estão inseridos?

Essas questões levaram à utilização da proposta de Doise et al. (1992), os quais buscaram construir o que consideraram uma abordagem societal na investigação das representações sociais. Essa abordagem considera as representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos, princípios esses que são geradores de tomadas de posição em função de inserções específicas dos indivíduos no conjunto das relações sociais (Doise apud Jodelet, 2001).

Cada fase ou etapa dessa abordagem tridimensional que estuda as representações sociais corresponde a uma hipótese específica. A primeira considera que diferentes membros de uma população estudada

4 Assentamento criado no início da década de 1990 que rapidamente tornou-se um aglomerado urbano com contornos de cidade. A sua criação visou atender ao programa de assentamento de famílias de baixa renda do DF, em lotes semiurbanizados.

5 A Asa Norte é parte da área central de Brasília, conhecida como Plano Piloto.

partilham certas crenças comuns, concernentes a um dado desafio social. Para Doise et al. (1992), as representações têm origem nas relações de comunicação, que supõem pontos de referências comuns aos indivíduos e grupos.

A segunda hipótese refere-se à natureza das diferenças individuais dentro de um campo comum de representações. Nesse segundo nível de análise, considerou-se a tomada de posição dos diferentes grupos sociais (alunos de Santa Maria e da Asa Norte) e não o posicionamento individual. A terceira hipótese refere-se à ancoragem das diferentes tomadas de posição no interior de realidades coletivas. Supõe-se a hierarquia de valores, as percepções construídas pelos indivíduos, as experiências sociais, a relação entre grupos e a situação de classe como moduladores das tomadas de posição (Doise apud Guimelli, 1994).

Com essas hipóteses, os autores procuram responder a crítica de que a Teoria das Representações Sociais fundamenta-se na suposição da existência de homogeneidade de pensamento em um dado grupo social. Para eles, tais hipóteses permitem que se transite da ideia de consenso como um acordo entre indivíduos, manifestado pela similitude de opiniões, para a concepção de que os indivíduos partilham referências comuns para a tomada de posições (Doise apud Guimelli, 1994).

Um outro autor, Pierre Bourdieu, ajudou a construir a explicação societal para o fenômeno das representações sociais, ao mostrar que a visão de Doise et al. (1992) está além de uma oposição entre conflito e consenso, muito presente em outros estudos e pesquisas. Segundo Bourdieu, “as tomadas de posição diferentes, mesmo antagônicas, somente se constituem como tais com relação aos objetos de disputa comuns, estes mesmos postos no espaço do jogo dentro do qual eles são jogados, isto é, o espaço das posições sociais” (Doise et al., 1992, p. 7). É a partir desse enfoque de Bourdieu e Doise et al. que serão apresentados os posicionamentos dos alunos de Sociologia do ensino público do DF.

Sociologia no ensino médio: formação para o exercício da cidadania?

As representações sociais dos alunos a respeito da Sociologia indicaram uma valorização dessa disciplina, no que tange ao entendimento maior da sociedade moderna, das instituições e dos grupos sociais, bem como à construção do senso crítico e à formação da cidadania. Nesses aspectos, a valorização do conhecimento sociológico foi recorrente na fala/debate nos grupos focais; ou seja, o aluno percebe a aplicabilidade dos conceitos.

A sociedade é importante, por quê? Porque o homem é um animal racional, que não consegue viver no mundo individualmente, ele vive em sociedade. Muitas vezes, os conceitos que a gente estuda na sala de aula, especificamente na aula de Sociologia, são bem atuais, dentro de nossa realidade. Então, fala tanto de política, tanto de economia, também de relações humanas (...) Os conceitos precisam ser aplicados no dia-a-dia.

Na visão do aluno, os conceitos da Sociologia são aplicáveis ao cotidiano porque estão vinculados à atualidade da realidade social e ajudam-no a compreender as relações sociais e a sociedade moderna, compreensão essa que se vincula à construção do senso crítico.

Eu acho que a Sociologia trabalha muito bem as desigualdades entre as pessoas. A riqueza é mal distribuída entre as classes e entre as raças também. A Sociologia trabalha muito bem isso. Eu acho importante isso, porque ela mostra cada ponto pra gente, sobre as desigualdades sociais que existem na sociedade.

O aluno retrata a necessidade da aprendizagem do conteúdo dessa disciplina, situando-a no mesmo patamar de importância das outras e ressaltando a sua obrigatoriedade no ensino médio.

Não adianta você estar sendo guiado pelas matérias comuns. Por que a Sociologia ser opcional? Porque a Sociologia é uma matéria de porte como qualquer outra. Eu acho que é fundamental, ela vai dar mais embasamento para a pessoa.

Essa disciplina poderia facilmente ter um baixo grau de importância para os alunos. A oscilação entre inclusão e exclusão da Sociologia nos currículos escolares, em diferentes fases da história da educação no Brasil, provocou uma instabilidade no conhecimento dessa matéria, não permitindo a sua transmissão intergeracional, ao contrário do que ocorreu com outras disciplinas. Entretanto, o aluno mostrou a importância da Sociologia a partir de outra visão; por exemplo, para a conscientização política e social que o seu conteúdo pode proporcionar.

Nós fomos adaptados a crescer numa sociedade fechada, criados pela mídia, educados nesse sistema medíocre. Então, eu acho que a Sociologia é de fundamental importância (...). O que impede a pessoa de se engajar socialmente e ter voz ativa, ocupar uma posição na sociedade? Acontece que ela simplesmente assiste a Rede Globo todo dia e fica feliz com isso (...). Teve um bimestre que estudamos violência urbana e a gente deu muito enfoque à questão da cidadania, porque tendemos a criar uma postura de acomodação. Ao invés de você buscar soluções concretas, você cria estratégias de defesa, ou seja, ao invés de ir lá e buscar a raiz do problema e combater isso, você fecha a porta da sua casa, põe um cadeado, não anda de tênis chique a noite, não anda sozinha. Então, eu acho que a cidadania consiste em não apenas se defender, mas também atacar.

Esse discurso do aluno está em consonância com o que foi propugnado nos documentos oficiais como formação específica para o campo das Ciências Sociais. Tais documentos são uníssonos em assegurar que os conhecimentos dessas ciências são imprescindíveis para o desenvolvimento pleno do cidadão, concepção essa compartilhada pelos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. O grupo de professores pesquisado por Santos (2002) concordou que a Sociologia teria o caráter de formação para o exercício da cidadania; para a compreensão das relações sociais ou a conscientização da necessidade de intervenção do aluno na realidade, visando mudanças no âmbito da comunidade, do trabalho, da família e da vida pessoal.

Nesta primeira fase de estudo – ou seja, a abordagem do campo comum das representações sociais dos alunos –, os dados revelaram que a Sociologia é um conhecimento prático e aplicável que contribui para a formação do senso crítico e da cidadania. Quais são, então, as diferenças dentro desse campo comum? O local de moradia faz alguma diferença no discurso do aluno? Na segunda fase de estudo, serão apresentadas as diferenças nas posições dos grupos focais.

Papel da Sociologia no ensino médio: um conhecimento pragmático para a vida em sociedade

O grupo de Santa Maria fez a relação entre a conquista de direitos e a prática da participação popular:

A Sociologia nos ajuda a abrir os olhos, a ir atrás. Participar mais da política do nosso país. Eu acho também, que a gente tinha mais que acordar um pouco, porque isso não é de hoje. É desde o tempo dos coronéis, desde quando o Brasil é Brasil. Eu acho que a nossa geração, a geração que vai vir de nós, tem que abrir os olhos pra não deixar isso mais acontecer.

Florestan Fernandes (1976, p. 111), discutindo as finalidades do ensino de Sociologia, afirmou que essa disciplina deveria formar pessoas aptas à participação política: “de fato, é de esperar-se que a educação pelas Ciências Sociais crie personalidades mais aptas à participação das atividades políticas, como estas se processam no estado moderno”.

No entanto, essa percepção dos sujeitos não se reflete em mecanismos de ação efetiva de participação no meio social em que vivem. O aluno utiliza a afirmação “A Sociologia nos ajuda a abrir os olhos, a ir atrás” para demonstrar que a disciplina instrumentaliza para o exercício da participação social. Essa afirmação coincide com a defesa da finalidade do ensino de Sociologia feita por Florestan Fernandes e, mais recentemente, com o que está disposto no currículo da disciplina do

DF.⁶ A terceira série do ensino médio segue o eixo estruturador Indivíduo, Estado e Participação Política; e, no conjunto de dez habilidades, há duas que se destacam para análise desse enfoque:

- a) aplicar os conhecimentos das Ciências Sociais e suas tecnologias no entendimento de questões pessoais vinculadas à participação em movimentos estudantis, partidos políticos, associações, movimentos sociais, ONGs e sindicatos, dentre outros;
- b) identificar as diferentes formas de participação política na relação entre o indivíduo, o Estado e a sociedade civil organizada (Brasília, 2002).

Um momento crucial, no âmbito da intervenção na realidade social, insere-se no contexto da percepção sobre a cidade, ainda que mostre pessimismo quanto à possibilidade de mudança social em sua própria localidade:

Só conseguimos mudar alguma coisa, não aqui em Santa Maria, mas em cidades maiores, através de passeatas.

A linha de raciocínio apresentada pelos alunos de Santa Maria permite inferir que a formação para a cidadania estaria assentada numa orientação pragmática e técnica, em que a atuação dos cidadãos por demandas sociais estaria voltada, principalmente, para o nível local e diretamente associada à melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou de uma instituição. Nesse sentido, a Sociologia assume o papel de aplicabilidade na realidade social, de forma intervencionista.

6 O currículo de Ciências Sociais do DF abrange três áreas do conhecimento – Antropologia, Sociologia e Ciência Política –, sendo que o enfoque para a primeira série é antropológico, com o eixo estruturador Indivíduo, Cultura e Constituição das Identidades; para a segunda série, é sociológico, com o eixo Indivíduo, Estrutura e Mudança Social; e para a terceira série, o enfoque vem da ciência política, com o eixo Indivíduo, Estado e Participação Política.

A necessidade de construção do senso crítico pelo ensino dessa disciplina já havia sido apresentada em 1949, no Simpósio sobre o Ensino da Sociologia. Nesse evento, Costa Pinto sugere:

De todas, a preocupação comum – e esse é o escopo do ensino da Sociologia na escola secundária – é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural (Pinto apud Fernandes, 1976, p.108).

A discussão do grupo de alunos da Asa Norte girou em torno de temas como o contexto escolar, a dinâmica de funcionamento da escola, a abordagem teórico-metodológica do professor, a comparação entre as escolas pública e privada, a crítica à formação do aluno e a preocupação com o ingresso no ensino superior. Essa situação demonstra outro nível de preocupação com relação ao ensino de Sociologia. Nesse caso, o que prevalece é a posição que tal ensino ocupa no âmbito da escola pública de ensino médio, bem como o modo como a Sociologia deve ser tratada no processo de ingresso do aluno no ensino superior. Nesse contexto, duas posições se destacam:

- a) cobrança direta da inclusão da disciplina no sistema de acesso ao ensino superior;
- b) percepção da presença indireta de temas sociológicos na prova de Ciências Sociais do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB).

Aqueles que defendem a inclusão da Sociologia no sistema de ingresso no ensino superior acreditam que assim a disciplina seria mais valorizada e haveria mais seriedade por parte do aluno. Os que apontam

a presença de temas sociológicos na prova de Ciências Sociais, por sua vez, argumentam que já há disciplinas demais para o aluno estudar, e que a tendência do exame para acesso ao ensino superior é tornar-se cada vez mais interdisciplinar.

É recorrente, na prática pedagógica dos professores do ensino médio, a atenção com a vinculação do conteúdo de suas componentes curriculares com o do PAS, sobretudo na escola particular, ainda que as determinações curriculares nos programas curriculares não orientem nesse sentido.

O sujeito que explicita uma preocupação com os mecanismos de desenvolvimento do ensino no interior da escola também preocupa-se com a preparação para o processo seletivo do PAS e para o vestibular, sobretudo o da Universidade de Brasília. Esses sujeitos são alunos da terceira série do ensino médio, portanto, com fortes possibilidades de demonstrar interesse pelo ingresso no ensino superior. Brasília apresenta uma elevada oferta no mercado do ensino superior, o que oferece diversas escolhas, tanto de curso como de faculdade ou universidade. Essa crescente oferta de cursos superiores não reflete, necessariamente, um maior ingresso de alunos egressos das camadas sociais menos privilegiadas no curso superior, o que, em princípio, é a intenção das faculdades privadas do DF.

O aluno da Asa Norte também apresentou uma concepção pragmática para a disciplina Sociologia. Ele a percebe como parte de sua formação escolar, que contribui para a conscientização política e social. Essa característica estaria mais próxima da formação propiciada pela escola pública do que da que oferece a particular.

A escola pública está mais preocupada com a formação intelectual e a escola particular com o individualismo. Geralmente, as escolas particulares visam o quê? Índices, números. O professor vai fazer o quê? Ele vai fazer com que a maioria dos alunos passe no vestibular (...) O aluno de escola pública aprende algo que é essencial para ingressar na universidade, que é a autonomia, a busca, entendeu?

O sujeito destaca que a escola pública dá atenção à formação integral do aluno, ao passo que a escola particular privilegia a mecanização da aprendizagem, visando à aprovação no ensino superior. Como no grupo anterior, eles apresentam uma concepção de cidadania, mas pela ótica da formação do aluno.

O debate em torno do papel da escola na vida estudantil associa-se à definição da identidade do grupo de pesquisados nessa localidade (região da Asa Norte). Andrade (apud Moreira & Oliveira, 1998) afirma que, na inserção em diferentes grupos sociais, os indivíduos assumem diferentes identidades coletivas, buscando a identificação com esses grupos e sentimentos de pertencimento; porém, tendem a diferenciar-se, tornando-se autônomos e afirmando-se como indivíduos, sujeitos e atores sociais.

As representações sociais se explicitam nas hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição (Moliner, 1996). Referem-se, portanto, à ancoragem das diferentes tomadas de posição no interior de um grupo social ou de uma população.

A formação para o exercício da cidadania, vista como finalidade da educação – ou como fundamento do ensino de Sociologia –, prescinde de definições precisas, bem como de garantias de certas condições de aplicabilidade. Por si só, ela não diz nada, é necessário explicitar os fundamentos do conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas para efetivá-lo. Os textos dos documentos oficiais da reforma do ensino médio não ressaltam nenhuma concepção ou entendimento acerca de cidadania. Mas, cabe lembrar que a reforma do ensino médio no Brasil se insere numa determinação global que redefine a educação e a cidadania em termos de mercado, no qual o agente político se transforma em agente econômico e os cidadãos, em consumidores (Cano, 1999). A ideia fundamental é que os serviços de ensino deveriam ser comercializados livremente, com redução de barreiras e melhoria de acesso aos mercados.

A palavra cidadania, muito mais que o seu conceito, faz parte da maioria dos discursos contemporâneos que circulam em torno das questões política, econômica e social. Mas, a sua presença ubíqua não significa clareza. Fala-se em cidadania, muitas vezes, de forma adjetiva, ilustrativa ou, no máximo, prospectiva, como algo a ser alcançado. Mas, como acontece com todas as noções amplas demais, a de cidadania acabou servindo para tudo. Portanto, é algo de que muito se fala e pouco se sabe. Contudo, o aluno apresenta a sua noção sobre o termo. Para ele, é fundamental que a cidadania seja exercida a partir da conscientização política e social e da conquista de direitos.

É possível perceber essa vinculação da cidadania com a cotidianidade no discurso a seguir:

Eu acho que os movimentos sociais são importantes. Mas, antes desses movimentos, a gente tem que pensar dentro da nossa comunidade, cada um fazer a sua parte. Dentro da Sociologia a gente vê isso, cidadania. E o que é cidadania? Temos que ter os nossos direitos, mas também temos que cumprir nossos deveres. Então, a partir do momento que a gente tem isso em mente, buscamos realizar os nossos deveres, que é de ser um bom cidadão. Muita das vezes você em pequenos atos acaba ajudando a comunidade como um todo. Então, um exemplo é a gente, pode até ser banal, jogar lixo na rua. Está ligado à cidadania. Se cada um pensar dessa forma (que é uma coisa banal!): todo mundo joga lixo na rua eu vou jogar também. Você vê a cidade poluída... Vê a sujeira... A aparência... E eu estou falando só da aparência. Então, se no nosso dia-a-dia tentarmos consertar isso, para sermos realmente cidadãos, eu acho que mudaria o mundo. Cada um fazendo a sua parte.

Segundo Heller (1992), a cidadania é o cotidiano, pois a vida cotidiana é a vida de todo o homem. Toda a ação do homem está ligada ao cotidiano, mesmo as ações políticas e sociais. Por outro lado, não há nenhum homem que viva somente a sua cotidianidade, pois todos estão inseridos num contexto global. Portanto, diz ele, “o indivíduo é sempre ser particular e genérico” (p. 20).

O espaço doméstico, na concepção de Santos (1999), é um espaço privilegiado de luta e poder; sua politização traduz a democratização das relações sociais, legitimadas e produzidas a partir de discriminações. Santos (1999) apresenta a perspectiva de que o indivíduo é também um criador de direitos e não somente um receptor destes, de acordo com a visão harmoniosa da cidadania. Portanto, é um indivíduo que desenvolve a cidadania, em seu cotidiano, de forma ativa. A cidadania ativa é caracterizada por critérios de participação social e política, e a inativa, pela apatia política e a não atuação em canais legais e legítimos de participação.⁷

Conforme foi apresentado, o grupo de Santa Maria faz alusão à necessidade de conquista de direitos sociais. Esse discurso do aluno ancorou-se⁸ na realidade socioeconômica apresentada pela região. O parâmetro da Unesco para a identificação do perfil socioeconômico de uma população baseia-se em três condições básicas: renda, nível de escolaridade e relação emprego/desemprego. A identificação dessa situação é a seguinte:

- a) a renda média domiciliar bruta mensal na Asa Norte é de 20 salários mínimos, enquanto em Santa Maria 93% têm renda de até 5 salários mínimos (Brasília, 2009a);
- b) 82% da população de Santa Maria têm somente o ensino médio incompleto, enquanto na Asa Norte a mesma faixa de escolaridade é de 24% (Brasília, 2009a);
- c) a taxa de desemprego na Asa Norte é de 7,6% e em Santa Maria, de 18,4%, enquanto a média no DF é de 15,5% (Brasília, 2009b).

7 Carvalho (1987) usa as expressões “cidadãos ativos” e “cidadãos inativos” para caracterizar comportamentos diferenciados entre os indivíduos, nos primeiros anos da República brasileira. Os inativos se caracterizavam pela apatia política e queriam, principalmente, que o governo os deixasse em paz; os ativos, por sua vez, empreenderam uma das mais espetaculares ações populares da época: a Revolta da Vacina. Essa revolta foi consequência da obrigatoriedade da vacina contra a varíola para todos os cidadãos, considerada um “despotismo sanitário” para manter a “pureza” da República.

8 Neste momento realiza-se a terceira fase do estudo: a ancoragem do discurso dos sujeitos.

A Asa Norte possui melhores alocações de equipamentos e serviços coletivos (asfalto, saneamento básico, luz, postos de saúde, centros culturais etc.) do que Santa Maria, onde esses bens coletivos apresentam-se em condições bem mais precárias ou são inexistentes.

Esta situação socioeconômica dicotômica entre a região central de Brasília e a região administrativa de Santa Maria marca a diferença nos discursos dos alunos. Conforme assinalado, o pragmatismo existente no discurso dos alunos de Santa Maria se fundamenta na realidade social existente nessa cidade. Baseado nessa situação, é possível inferir que em Santa Maria os chamados direitos fundamentais sequer foram garantidos ou conquistados, ao contrário do que ocorre com os alunos moradores da Asa Norte.

Na Asa Norte, a preocupação dos alunos é de outra ordem. Como foi possível perceber, a todo instante o discurso deles girou em torno da preocupação com a escola, com os mecanismos de funcionamento desta e com o ingresso no ensino superior. A cidadania, nesse caso, não se apresenta relacionada somente ao perfil socioeconômico diferenciado, mas também a um pragmatismo imediato, de ascensão educacional. Um fator determinante que sustenta essa situação é o capital cultural proveniente dos pais dos alunos. A pesquisa de campo empreendida para este estudo revelou que na Asa Norte, entre os pais dos alunos, o nível de escolaridade situado entre o ensino médio e a pós-graduação apresentou um índice de 70%, enquanto em Santa Maria apenas 10% dos pais encontravam-se nessa faixa de escolaridade.

A característica fundamental do ensino de Sociologia é a formação para o exercício da cidadania. Os dois grupos de alunos pesquisados concordaram com essa perspectiva de formação, sob olhares diferentes: um deles, visando à melhoria das condições de vida; o outro, com um olhar voltado para a progressão escolar. Portanto, os alunos valorizaram o ensino de Sociologia em sua formação pessoal, mostrando como esse ensino alterou a sua vida e a sua percepção de mundo.

Referências

ALMEIDA, Ângela. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos. *Ser Social* – Revista do Programa de Pós-Graduação/ Universidade de Brasília, Departamento de Serviço Social. Brasília, v. 1, n. 1, jul/dez de 2002.

ANDRADE, M. A. A. A identidade como representação e a representação da identidade. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Lei n.º 9.394/96.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Sociologia*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Codeplan. *Síntese de Informações Socioeconômicas*, 2008.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Codeplan. *Pesquisa Domiciliar Socioeconômica – PEDS*, 2009a

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Secretaria do Trabalho. *Pesquisa de Emprego e Desemprego no Distrito Federal*, 2009b.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação. Departamento de pedagogia. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Médio*. Referenciais Curriculares para o Ensino de Sociologia na Rede Pública do Distrito Federal. Brasília, 2002.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação. *Orientações Curriculares da Educação Básica – Ensino Médio*, 2009.

BRASÍLIA. Universidade de Brasília. Cespe. *Programa de Avaliação Seriada*. Objetos de Avaliação. Subprograma 2001. Brasília, 2001.

CANO, W. América Latina: do desenvolvimento ao neoliberalismo. In: Fiori, J. L. *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CRONOS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. *Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil*. v. 8, n. 2, jul./dez. 2007.

DOISE, Willem. *Atitudes e representações sociais*. In: JODELET, Denise (org.). Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales*. In: GUILLELLI, Christian (org.) *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.

DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain.; LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Représentations Sociales*. Grenoble: PUG, 1992.

FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.

GIDDENS, Anthony. *Conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. História recente da Sociologia no ensino médio no Brasil. *Revista Sociologia Ciência & Vida*. Editora Escala, ano 2, **15 ed.** 2008.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MEDIAÇÕES. *Dossiê Ensino de Sociologia*. Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. *Revista de Ciências Sociais*, v. 12, n. 1 (jan/jun. 2007). Londrina: Midiograf, 2007.

MOLINER, Pascal. *Les conditions d'émergence d'une représentation sociale*. In: MOLINER, P. *Images et représentations sociales*. Grenoble, PUG, 1996. p. 33-48. (Tradução de Ângela Maria de Oliveira Almeida, Adriana Giavoni, Diana Lúcia Moura Pinho e Patrícia Cristiane Gomes da Costa. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília).

MOSCOVICI, Serge. *La Psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, Serge. On social representations. In: J.P. Forgas. *Social cognition: perspective on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.

PENTEADO, Heloísa. *Quem tem medo da Sociologia?* In: Anais do XI Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Goiânia, 2002.

PINTO, L. A. Costa. Ensino da Sociologia nas escolas secundárias. *Revista Sociologia*, v. 11, n. 3, 1949. In: FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.

RÊSES, Erlando da Silva. *E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio*. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia, Brasília, 2004.

RÊSES, Erlando da Silva. Sociologia no ensino médio: uma presença instável. *Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais*. Brasília, UnB, v. 9, 2007.

RÊSES, Erlando da Silva. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. *Revista Sociedade e Cultura*. Goiânia, Departamento de Ciências Sociais, FCHF-UFG, v. 6, n. 2, p. 189-199, 2005.

SÁ, Celso. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. RJ: UERJ, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social. In: *São Paulo em perspectiva*. São Paulo, Fundação Seade, v. 14, n. 1, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Tradução de Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2001.

Manifestos, resoluções e o peso da lei: o discurso sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia

■ *Helson Flávio da Silva Sobrinho*¹

O presente trabalho analisa o discurso sobre o que se convencionou chamar o retorno/obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia na educação brasileira, nos últimos anos. Nosso interesse pela questão buscou ultrapassar os efeitos de evidência de sentidos produzidos pelo discurso jurídico-político-midiático, o que nos exigiu direcionar o olhar crítico sobre documentos, como manifestos, resoluções, pareceres e vetos, bem como sobre os enunciados que circularam em jornais e versaram sobre a obrigatoriedade do ensino de tais disciplinas. Nosso intuito é, sobretudo, levantar questões sobre o modo de constituição de sentidos atribuídos ao retorno/obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia na educação básica e, em consequência, analisar como tais sentidos se efetivaram nas práticas sociais.

1 Sociólogo, com bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais e doutor em Linguística na área de Análise do Discurso. Atualmente professor e pesquisador da Universidade Federal de Alagoas, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras e em Ciências Sociais.

Em estudo anterior (Silva Sobrinho, 2007), destacamos que há múltiplos gestos de interpretação produzindo sentidos sobre o ensino de Sociologia. Tais interpretações não só revelam as contradições do próprio sistema educacional, como também os interesses sociais em jogo em nossa conjuntura histórica. Por isso, cabe observar que esses múltiplos gestos contraditórios, em sua materialidade significativa, têm demarcado os limiares de nossa prática de ensino como parte das práticas sociais e, certamente, impõem o rearranjo de possibilidades didáticas que permitam experiências capazes de redirecionar o significado da Sociologia na educação básica.

Neste momento, partimos de inúmeras inquietações, pois compreendemos que, como afirma Bakhtin (1986, p. 41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Nesse aspecto, temos observado que os gestos de interpretação sobre a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia nos três anos do ensino médio vêm se realizando no âmbito formal, pois o embate materializado em textos de lei expõe, pela força e poder da palavra, os confrontos entre grupos que desejam o retorno de tais disciplinas e aqueles que, tomando outra posição-sujeito, alegadamente em defesa da lei e do interesse público, polemizam e criam obstáculos a esse processo.

Por isso, destacamos que as decisões de caráter jurídico-político são práticas de sujeitos que, em determinada conjuntura histórica, ao interpretar o mundo, tomam posição no discurso. Nesse mesmo lugar, no qual a ideologia cumpre sua função nos conflitos históricos, os sujeitos manifestam relações de forças e são orientados a falar apenas o que pode e deve ser dito e a silenciar aquilo que não se pode dizer, sob o risco de perturbar a ordem vigente.²

2 Apoiamo-nos em (Orlandi, 2002, p.75), quando afirma que “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”.

Constatamos que esse processo de constituição e circulação de sentidos tem se evidenciado, por um lado, na lei, com os sentidos de obrigatoriedade. Por outro lado, tem se manifestado na polêmica que permite a realização de outros embates nos campos político, educativo e jurídico, em que as contradições da sociedade capitalista aparecem de modo explícito ou silenciado, produzindo efeitos no mundo real.

O retorno da Sociologia e da Filosofia no ensino médio ³

Iniciaremos nosso percurso analítico a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, pois temos como pressuposto que todo discurso tem sua gênese em um determinado contexto histórico-ideológico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. É o que chamamos, em *Análise do Discurso*, de condições de produção.⁴

Para tratar das condições de produção do discurso sobre o retorno do ensino de Sociologia e Filosofia, é preciso destacar a transição do regime militar para um período que se vem chamando de democrático. Vale ressaltar que, durante o regime militar (1964-1985), a Sociologia e a Filosofia foram substituídas, no currículo escolar, pelas disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Afirma Carvalho (2004, p. 20):

A ditadura militar e seus generais a partir de 1964 retiraram todos os resquícios da disciplina Sociologia das escolas médias no país.

3 Como foi assinalado no título deste trabalho, nosso objetivo é analisar o discurso sobre o retorno e a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica. Ressaltamos que não nos deteremos em nuances entre Filosofia e Sociologia, por isso advertimos o leitor de que nem sempre será possível generalizar nossas conclusões abrangendo o ensino de Filosofia.

4 É importante destacar, como afirma (Carvalho, 2004), que a luta pela introdução da Sociologia no ensino médio é centenária e se iniciou com o advento da República. Ressaltamos que essa luta se estendeu aos dias atuais, com mais força entre 1996 e 2008, devido às contradições sociais e reformas políticas e econômicas que se processaram e ainda se processam no Brasil.

Professores secundários e universitários foram presos, cassados e aposentados compulsoriamente, em especial a partir de 1969, com a edição do Ato Institucional n.º 5.

Com as lutas pela redemocratização do país e o fim do regime militar, a necessidade de uma reforma educacional ganhou força. No final da década de 1980 e início da de 1990, as discussões sobre como reformar, o sistema educacional – ou melhor, adequá-lo aos padrões do novo modelo de sociedade – tornaram-se mais intensas. As leis que regem a educação se consolidaram em consonância com a Constituição de 1988 e, ao mesmo tempo, expressaram conformidade com o projeto neoliberal inserido na sociedade brasileira, cujo princípio é a diminuição do Estado, ou seja, a diminuição dos gastos do Estado com questões públicas e sociais.⁵

O debate sobre a educação ganhou força no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, confrontando-se com os interesses dominantes.⁶ O intenso conflito de interesses se desdobrou e deu origem, em 1996, a um projeto elaborado pelos senadores Darcy Ribeiro, Mar-

5 Segundo Draibe (1993, p. 88-89), o neoliberalismo “é antes um *discurso* e um conjunto de regras práticas de ação (ou de recomendações), particularmente referidas a governos e a reformas do Estado e das suas políticas (...) esta a tese do *Estado mínimo*. O mercado constituído o melhor e mais eficiente mecanismo de alocação de recursos, a redução do Estado (do seu tamanho, do seu papel e de suas funções) é o mote e móvel dessa ideologia”.

6 Afirma Dourado (2002, p. 241): “Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado, que, como explicitamos anteriormente, engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”.

co Maciel e Mauricio Correia. E assim, em 20 de dezembro daquele ano, a lei n.º 9.394, a nova LDB, com 96 artigos, foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Tomaremos essa lei – “LDB minimalista”, como afirmou Saviani (1997) – como um acontecimento discursivo⁷ na processualidade histórica da educação brasileira, pois a partir dela surgiram outros dizeres para ressignificar a presença da Sociologia e da Filosofia no ensino médio.⁸ Para o momento, iremos nos concentrar no artigo 36 da nova lei:

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

§ 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.

Como todo dizer está submetido e sustentado por relações sociais determinadas, não podemos abstrair do discurso nem os sujeitos que o enunciam, nem as práticas sociais que o fundamentam, pois toda formação social rege o movimento de sentidos, tanto na sua produção quanto na sua circulação. Desse modo, podemos observar que tanto a Sociologia como a Filosofia são convocadas a estar presentes no processo educacional brasileiro, especificamente na educação formal média, a partir de uma adequação aos princípios da produção moderna.

7 Estamos nos referindo ao discurso como estrutura e acontecimento, o qual, segundo Pêcheux (2002, p. 17), é um “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”.

8 Como poderemos observar mais à frente, a LDB será constantemente revisitada nas polêmicas sobre o retorno da Sociologia e da Filosofia ao ensino médio.

A escolha dos conteúdos, metodologias e formas de avaliação terá por objetivo assegurar que o educando demonstre “domínio dos conhecimentos (...) necessários ao exercício da cidadania”.

Quando focamos o olhar sobre essa justificativa, percebemos a adequação entre “conhecimentos necessários” e “exercício da cidadania”, que produz um efeito de transparência em sua opacidade constitutiva. Podemos destacar que o conhecimento necessário, imprescindível e indispensável da Sociologia e da Filosofia é convocado, de modo circunscrito, a assegurar o “exercício da cidadania”. Para continuar nossa análise, é importante perguntar quais seriam os conhecimentos desnecessários, ou mesmo dispensáveis, a esse exercício. Podemos perguntar também quais os sentidos de cidadania produzidos na LDB. Diante desses questionamentos, é preciso encontrar respostas, e para tanto buscaremos mais pistas em outros documentos.

Posto isso, continuaremos o nosso percurso analítico direcionando o olhar para os parâmetros curriculares nacionais (PCNs), que desdobram sentidos sobre a relação entre a educação e o “exercício da cidadania” e sobre o ensino de Filosofia e de Ciências Sociais (“Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política”, conforme os parâmetros). Trata-se de um acontecimento discursivo que circulou a partir de 1997, primeiro nas séries do ensino fundamental e, depois, em 1999, no ensino médio.

Observe-se que os PCNs fazem parte de uma proposta de reforma educacional que vem se intensificando no Brasil⁹ e cuja orientação está voltada para o mundo produtivo, buscando colocar a socieda-

9 Ressalte-se que a reforma educacional brasileira anda em sintonia com as transformações no mundo do trabalho e com as orientações dos organismos internacionais (Banco Mundial, ONU). Afirma Catani et al (2001, p. 72): “A reforma educacional no Brasil tem se consubstanciado em diferentes ações e políticas. A discussão curricular vem, nesse processo, adquirindo centralidade. No tocante à educação básica, destacam-se os parâmetros curriculares nacionais e as diretrizes curriculares do ensino médio articuladas à reforma da educação profissional, onde prevalece o ideário da flexibilidade curricular e da sintonia com a *vida* e com a empregabilidade”.

de brasileira em acordo com a economia mundializada. Os PCNs se apresentam como um discurso “modernizador”¹⁰ e, por isso, ressoam como novidade, chegando mesmo a apresentar um tom apocalíptico:

Nesta passagem de século e de milênio, em meio aos enormes avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia, mas também em meio às angústias e incertezas, a sociedade brasileira, representada por seus educadores, dos mais variados níveis escolares, em diálogo com o poder público, constrói a oportunidade de atualizar sua educação escolar, dotando-a de recursos para lidar com os imperativos da sociedade tecnológica, sem descuidar do necessário resgate da tradição humanista (PCN, 1999, p. 284).

Observamos que esses documentos possuem, em sua formulação, uma textualidade cuja historicidade¹¹ está em consonância com a nova ordem mundial, a qual toma como natural a sociabilidade capitalista e seus imperativos destrutivos. Segundo Moreira (2008, p. 31),

a abordagem defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais apresenta a sociabilidade do capital como algo insuperável e intocável, cabendo apenas transformar a consciência dos homens, capacitando-os para o enfrentamento dos desafios de um mundo tecnologicamente desenvolvido e economicamente mundializado.

10 Cf. Cavalcante (2007, p. 12): “Os PCN constituem mais uma estratégia orientada para construir significados no âmbito da educação, cujo objetivo é legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem e *devem* ser aplicadas no atual contexto histórico de nossa sociedade”. Ver também Lopes (2002, p. 396), quando afirma ser o PCN “uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e ao controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais”.

11 Afirma Orlandi (1999, p. 68): “O que chamamos historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele. Sem dúvida, há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto (trama de sentidos nele), mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa e efeito”.

Mas a força desse discurso reformador não se encerra aqui. Para o autor, a proposta dos PCNs implica limites na formação para a emancipação humana, pois mantém os efeitos do trabalho alienado, que é inerente às relações sociais capitalistas. Avançando um pouco mais em nossa análise, é possível citar as orientações curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM) (2006). Podemos encontrar o texto de apresentação e a justificativa da existência desses parâmetros no *site* do Ministério da Educação:¹²

O que são os PCNEM?

Os PCNEM foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos.

Nesse sentido, de acordo com os PCNEM, introduzir o sujeito, o jovem, na vida adulta significa inseri-lo na ordem social capitalista, em complexo dinamismo, exigindo dele determinadas competências básicas para o denominado exercício da cidadania no mundo globalizado, com seus imperativos tecnológicos e mercadológicos.

Para elucidar essa materialidade discursiva, é importante destacar que os PCNEM foram publicados em três volumes: *Linguagem*,

12 Ver site oficial do Ministério da Educação (MEC) – <http://portal.mec.gov.br/index.php>

código e suas tecnologias, Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, e Ciências Humanas e suas tecnologias. Não é difícil deduzir que as orientações sobre o ensino de Sociologia e de Filosofia estão no terceiro volume; algo, no mínimo, curioso. Ressalte-se que os títulos dessas publicações têm uma conjunção aditiva que se articula à expressão “suas tecnologias”. Essa é uma pista que nos permite compreender como os processos educativos se entrecruzam com as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho – por exemplo, as transformações no modelo produtivo geradas pelas novas tecnologias de informação, como a robótica –, mudanças essas que exigem flexibilidade na produção, nas relações de trabalho e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos, exigindo competências e habilidades para o exercício profissional e cidadão. Ainda segundo as orientações desses parâmetros, temos:

As ciências humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referido mais diretamente ao pensamento e às idéias, tais como as que envolvem processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos. (PCN, 1999, p. 287) (grifos do autor).

Esse é mais um ponto que ressalta como a Sociologia e a Filosofia são necessariamente moldadas para que possam ter seu retorno não apenas assegurado, mas, sobretudo, tornado obrigatório. Ou seja, é preciso que tais disciplinas apresentem os conhecimentos necessários (tais como os que envolvem processos de gestão, seleção e tratamento de informações) à reprodução da ordem vigente. Segundo Tonet (2007, p. 50),

no caso da sociedade burguesa, a hegemonia desta classe impõe que a educação tenha dois objetivos fundamentais: a formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, de idéias, de valores adequados para a reprodução desta ordem social).

Portanto, podemos compreender que nem a Sociologia ou a Filosofia escapam ao enquadramento dos interesses dominantes da sociedade burguesa em reordenação. Pontuar essas questões é importante para podermos revisitar e ressignificar nosso anseio e entusiasmo pelo retorno e obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino médio. Afinal, muitos sociólogos e filósofos, se não todos, já vibraram com a obrigatoriedade desse ensino. Isso é compreensível, e devemos lembrar, também, que essa alegria pode ser justificada como fruto das manifestações e lutas em defesa dessas disciplinas, bem como do compromisso social que temos e da posição-sujeito que assumimos diante do conhecimento científico. Daí a indignação quando, em 2001, o projeto elaborado pelo então deputado federal Padre Roque, do PT do Paraná, foi vetado pelo presidente (e sociólogo) Fernando Henrique Cardoso,¹³ tendo como justificativa a seguinte preocupação:

O projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará a 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 à demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si sós recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público.¹⁴

Nosso descontentamento com o veto foi eficaz e desencadeou uma série de manifestações em todo o país que ampliaram a luta pelo retorno da Sociologia e da Filosofia ao ensino médio. Luta essa que se materializou em assinaturas de manifestos, realizações de fóruns, diá-

13 Ver o texto “O veto de FHC: o sentido de um gesto”, de Moraes (2004a).

14 Veto n.º 1.073, de 8 de outubro de 2001, publicado no *Diário Oficial da União* em 9 de outubro de 2001.

logos com os conselhos de Educação dos estados e, também, debates sobre a exigência de conteúdos sociológicos e filosóficos nos vestibulares das universidades públicas. Tudo isso possibilitou que a proposta inicial fosse reformulada e, sob a coordenação do professor Amaury César Moraes, da USP reenviada ao MEC. Segundo Guimarães (2007),

para entender como se deu a aprovação da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia pelo CNE (...) é necessário recuperar os passos de um movimento que já vinha se arrastando por quase 10 anos, retomado oficialmente com a apresentação do PL 3.178/1997, de autoria do deputado Padre Roque Zimmermann, PT/PR. O veto do presidente FHC, em 8 de outubro de 2001, desapontou todos aqueles que acreditavam que a sensibilidade acadêmica de um sociólogo à frente do Estado traria de volta as duas disciplinas ao Ensino Médio, o que não aconteceu. A partir daquela data, a energia direcionada à aprovação do projeto do Padre Roque, e que transformou o movimento em uma maratona de resistência, foi endereçada a novas estratégias que possibilitassem reverter o quadro que se instalara com a negação. Dois anos depois, o deputado Ribamar Alves, do PSDB/MA, apresentou o PL 1.641/03, propondo a alteração do art. 36 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases – para tornar obrigatórias as disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. O projeto recebeu voto favorável do relator, mas, em junho do ano seguinte, um requerimento encabeçado por 51 deputados barrou sua ida para o Senado. A retomada desse processo só foi possível com a aprovação do Parecer CNE/CEB n.º 4, de 16 de agosto de 2006.

Pressionado e sensibilizado pelos encontros, reuniões e audiências que debatiam e reivindicavam a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino médio, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em julho de 2006, posicionou-se e aprovou o relatório do professor César Calegari, tornando obrigatório o ensino dessas disciplinas em todas as escolas do ensino médio e dando um prazo de um ano para sua implantação.

Destacamos, assim, que o retorno da Sociologia e da Filosofia ao ensino médio resultou das lutas e reivindicações de professores, sociólogos, sindicalistas, estudantes, entidades da sociedade civil, associações e

parlamentares.¹⁵ Mas, convém questionar: será que a proposta de obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino médio, do modo como se materializou (textualizou) e circulou na mídia, não expôs a marca da ideologia dominante nas Ciências Sociais e na Filosofia? Para responder a essa indagação, é preciso buscar novas pistas.

O ensino de Sociologia e o simulacro da obrigatoriedade da lei

O veto do presidente Fernando Henrique Cardoso teve como resposta a intensificação das manifestações em favor do retorno/obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino médio, o que implicou também uma concentração da luta no espaço jurídico. Para legitimar os anseios pela implantação dessas disciplinas no currículo, houve um retorno ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em busca de aberturas que permitissem o ensino da Sociologia e da Filosofia como disciplinas/matérias, e não mais como áreas de conhecimento interdisciplinares, como parecia prescrever a nova LDB.¹⁶

15 Cf. Carvalho (2004) e ver também o relatório da audiência pública no CNE-MEC, em 1.º de fevereiro de 2006, escrito pelo professor Lejeune Xavier de Carvalho. Disponível no site <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2006/02/345890.shtml>. Acesso em 25/6/2008.

16 É importante destacar que o projeto de lei já destacava a relevância de explicitar que os conhecimentos de Sociologia e Filosofia deveriam ser estruturados como disciplinas no currículo escolar. Destacando a “íngrata” tarefa de interpretar a lei, Moraes (2004b, p. 96) ressalta: “quer creditemos a proposta inicial ao Senador Darcy Ribeiro, quer consideremos o contexto histórico mais amplo, ou mesmo específico como a composição dos colegiados que aprovaram a LDB, em que contaram até 1995 com a presença atuante do professor Florestan Fernandes; o certo é que, quando seu artigo 36, parágrafo 1.º, inciso III, refere-se a ‘domínios de conhecimentos de Filosofia e Sociologia...’, se tratasse de informações que qualquer outro conteúdo curricular pudesse suprir não estariam tão explicitamente apresentados – nomeadas Filosofia e Sociologia – na Lei. Se assim fosse entendido, estaríamos retrocedendo, no que diz respeito ao Ensino Médio, a uma concepção que produziu excessências como ‘Estudos Sociais’, de triste memória, mas que, pelo jeito, ainda povoam algumas mentes”.

As manifestações de sindicalistas, sociólogos, estudantes e professores surtiram efeito e, em julho de 2006, foi aprovada no Conselho Nacional de Educação uma resolução que tornava obrigatória a inclusão dessas disciplinas, resolução essa publicada no *Diário Oficial da União* em agosto do mesmo ano.

RESOLUÇÃO N.º 4, DE 16 DE AGOSTO DE 2006. CNE. (Resolução CNE/CEB n.º 4/2006. Diário Oficial da União, de 21 de agosto de 2006, Seção 1, p. 15)

Art. 1.º O § 2.º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.º 3/98 passa a ter a seguinte redação:

§ 2.º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 3.º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

Vamos agora percorrer as enunciações que circularam em jornais por ocasião do anúncio da resolução do CNE favorável à inclusão da Sociologia e da Filosofia no ensino médio. Nessa trama discursiva, coube à mídia assumir a propagação dos sentidos, pois ela é, na sociedade moderna, responsável, em grande medida, pela produção, difusão e circulação de sentidos que vão se inscrevendo na história, produzindo seus efeitos no mundo real.¹⁷

17 Afirma Mariani (1999, p. 111): “São pelo menos dois os movimentos que, inter-relacionados, se somam na organização e funcionamento do discurso jornalístico: o relato dos acontecimentos tanto resulta da produção de leituras singulares (atuais e também relacionadas com o que já se disse antes, em outro lugar e por outros motivos) como implica a possibilidade de organizar, direcionar e agendar a leitura do público. Assim, o discurso jornalístico possui uma prática discursiva específica: ele produz uma leitura do presente, podendo vir a reconfigurar resíduos produzidos no passado e, ao mesmo tempo, organiza os germes de sentidos ainda por vir”.

O ESTADO DE SÃO PAULO

6 de julho de 2006 - 17:21

Filosofia e Sociologia *voltam a ser obrigatórias*

FOLHA DE SÃO PAULO

7/7/2006

Filosofia e Sociologia *serão obrigatórias* no ensino médio

O GLOBO

7/7/2006

Filosofia e Sociologia *passam a obrigatórias* no ensino médio

CORREIO BRAZILIENSE

8/7/2006

Filosofia e Sociologia *voltam ao currículo* escolar [grifos do autor]

Seguindo esse processo discursivo, é interessante notar como os enunciados tomam forma de repetição insistente da obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia. Percebemos hoje que essa repetição gerou ressonâncias,¹⁸ produzindo distorções e, também, mais inquietações com o discurso jurídico-político. Comprendemos, ainda, que o discurso do poder dominante se impôs sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia, imobilizando-as numa espécie de camisa de força e controlando, ou mesmo silenciando, possibilidades de crítica radical à sociedade capitalista.

Segundo Bakhtin (1986, p. 32), o signo (palavra) reflete e refrata a realidade, pois “pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-

18 Ver Serrani (1997, p. 47), que entende a ressonância discursiva como efeito de vibração semântica mútua: “a noção de ressonância permite incluir, na própria conceituação da paráfrase, o sujeito da linguagem, pois ela sempre ressoa para alguém, tanto na dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para a qual é fundamental o domínio das formações imaginárias), quanto para a dimensão do sujeito, no sentido foucaultiano do termo, ou seja, o do lugar de exercício da função enunciativa em uma formação discursiva”.

-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)”. Assim, levando-se em consideração o movimento do discurso sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia, é possível destacar que essa repetição, com pouca ou quase nenhuma variação, produziu seus efeitos na realidade histórica. Pois, apesar da forma de enunciação – que encerra (ou encarcera) as duas disciplinas no discurso da lei, que manda, obriga e pune –, os efeitos de sentidos acabaram estimulando uma nova polêmica.

A secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE-SP), na gestão José Serra, vetou a Resolução CNE/CEB n.º 4/2006, que trata da “Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio”, aprovada pelo MEC e pelo CNE. Os argumentos apresentados foram semelhantes aos que fundamentaram o veto do presidente Fernando Henrique, o qual, na época, orientou-se por vários pareceres; entre eles, o do próprio Ministério da Educação. No entanto, a SEE-SP apresentou suas justificativas a partir da leitura de que o projeto seria “ilegal”, um “retrocesso” e uma “volta ao passado”. A nosso ver, o cálculo do ônus para os cofres públicos também teria sido determinante para o veto da secretaria; ou seja, para o descumprimento da resolução do CNE.

Os argumentos parecem os mesmos, porém, a forma de enunciação que se textualizou no relatório dos conselheiros da SEE-SP foi mais intensa e, muitas vezes, implacável, como podemos constatar nos recortes discursivos que se seguem (parecer CEE/CEB-SP, n.º 343/2007):

Bem se vê, por tudo isso, que, quando resolução emanada do CNE vem e diz que Filosofia e Sociologia devem ser incorporadas à grade curricular de determinados sistemas de ensino, *ferre de morte a autonomia desses sistemas*, a qual decorre não apenas da lei, mas da própria Constituição da República.

Diante das razões até aqui apresentadas, já se poderia concluir, pre-remptoriamente, que se afiguram inconstitucionais e ilegais os arts.

1.º e 2.º da Resolução CNE/CEB n.º 04, de 16-08-2006, naquilo em que veiculam a pretensão de obrigar todos os sistemas educacionais estaduais e municipais de Ensino Médio, com organização curricular estruturada por disciplinas, a incluírem, em suas respectivas grades, disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia.

Educação Física e Arte são componentes curriculares obrigatórios; *conhecimentos de Filosofia e Sociologia, por outro lado, devem ser agregados, com tratamento interdisciplinar e contextualizado, na medida da necessidade ao exercício da cidadania.* Querer equiparar o conteúdo das duas alíneas somente pode ser entendido como realização de exegese torta, direcionada, comprometida com uma tese que *extrapola os limites legais.* [grifos do autor]

Os relatores se encaminham para a conclusão, afirmando com autoridade que:

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2006 é nula, írrita, de nenhum efeito. De outro lado, também é impertinente (...) [grifos do autor]

Constatamos que, nesse debate sobre a obrigatoriedade ou não da Sociologia e da Filosofia, não é exatamente o Estado que aparece impedindo os excessos, mas, sim, os próprios sujeitos no espaço político-jurídico, posicionando-se pelo Estado na formação ideológica dominante na sociedade capitalista. Eles aparecem no discurso defendendo os interesses dominantes, com a argumentação de estar em defesa da lei e do Estado. Por isso, procuram impedir os excessos – tidos como impertinentes, inconstitucionais e ilegais – que as duas disciplinas, em hipótese, poderiam trazer.

Desse modo, revela-se que o Estado (em suas instâncias política, jurídica e educacional) é constituído de confrontos ideológicos. Em última instância, é um campo de lutas sociais contraditórias e antagônicas. Argumenta-se, alegadamente, em defesa da lei, e com isso simula-se apagar as contradições decorrentes de que, na balança do poder, alguns são mais iguais que outros quando se trata do geren-

ciamento dos cofres públicos, bem como do direito à educação e ao acesso ao conhecimento.¹⁹

Tal prática discursiva, materializada no repetitivo discurso dos jornais sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia, produziu ecos na realidade socio-histórica e afetou, por um efeito de retorno, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, que vetou a resolução do CNE alegando defender a Constituição da República. Desconfiamos, em hipótese, que o discurso da obrigatoriedade expôs outros sentidos (indesejados), que poderiam não estar previstos em lei e não ser considerados corretos, pois escapavam à normatização das relações sociais e dos interesses dominantes. Por isso, a medida do CNE foi vista como impertinente e desnecessária, uma vez que “fere de morte a autonomia desses sistemas”.

Observamos, a partir dessa análise, que o Estado (administrador de direitos e deveres) procura contornar suas contradições inconciliáveis para que prevaleçam os interesses hegemônicos da classe que detém o poder econômico. Como dizem Marx e Engels (1998, p. 48), “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes”.

Em nosso estudo, o discurso é compreendido como práticas de sujeitos históricos que, adotando posições sociais diante das contradições ideológicas fundadas na base material da sociedade, dão sentido ao mundo e, assim, atuam na realidade socio-histórica mediados pela linguagem. Nesse sentido, é preciso saber em quais pontos a lei, como prática social, coaduna-se (ou não) com os interesses neoliberais. Assim, não podemos esquecer que as práticas políticas e os processos educacionais não são instâncias separadas. As contradições – ainda que apareçam como se estivessem contidas no texto da resolução do CNE – estão, em

19 Destaca Marx (1995, p. 80) que “Ele (o Estado) repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares”.

última instância, nas práticas sociais. Práticas que dividem os homens em proprietários e não-proprietários; o trabalho, em manual e intelectual; e os sujeitos, em cidadãos e não-cidadãos. Consequentemente, pressupõem o conhecimento sociológico e filosófico como subversivo, transgressor, perturbador, impertinente e indesejável, o que seria um perigo à ordem social vigente.²⁰ No caso em estudo, as pistas que nos levam a essa reflexão aparecem na redação do veto da SEE-SP, em que se afirma: “os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, por outro lado, devem ser agregados, com tratamento interdisciplinar e contextualizado, na medida da necessidade ao exercício da cidadania”.

Isso nos faz elaborar outro questionamento: será que o discurso materializado na lei (vetada, retificada, sancionada e contestada) não seria outro modo de controle social que subjuga o conhecimento humano à ordem social estabelecida? Ou seja, um conhecimento restrito à “medida da necessidade do exercício da cidadania”?

Por ora, podemos observar que o confronto de posições-sujeito resultou, posteriormente, na aprovação dessa lei no Conselho de Educação do Senado, em 2 de junho de 2008, sendo publicada no *Diário Oficial da União* em 3 de junho de 2008. Tal lei parece ser o último estágio – vale dizer, provisório – do debate atual sobre a obrigatoriedade do ensino da Sociologia e da Filosofia. Já que a resolução anterior não tinha poder de lei, os conselhos de Educação dos estados poderiam questioná-la, como o fez o de São Paulo; mas, com uma lei, talvez isso não ocorra.

LEI N.º 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008

Altera o art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabele-

20 Cf. (Silva Sobrinho, 2007, p. 55): “O exame crítico dessa questão toca na problemática antiga da neutralidade das Ciências Sociais, já que elas sempre sofreram e sofrem a desconfiança de ser ou não ciência, de alcançar ou não a objetividade, e isso tudo gera desconfiança quanto ao que elas podem fazer e a quem podem servir. O conhecimento parece ser perigoso”.

lece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.
O VICE - PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º O art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art.36.....
.....

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1.º
.....

III - (revogado).

.....» (NR)

Art. 2.º Fica revogado o inciso III do § 1.º do art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de junho de 2008; 187.º da Independência e 120.º da República.

JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA

Fernando Haddad

É importante ressaltar que a organização do campo jurídico é uma luta de forças contrárias e antagonicas. No discurso jurídico, materializa-se um tipo de negação que chamamos, em Análise do Discurso, de negação polêmica, na qual se confrontam duas posições-sujeito antagonicas. Uma que legitima o ensino da Sociologia e da Filosofia e outra que desconfia e polemiza, a partir de estratégias discursivas, para tentar convencer, por outras vias, que a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia é ilegal por tratar-se de um saber que precisa ser, antes, regulamentado. O discurso jurídico, que pretende ser logicamente estabilizado e divide as práticas dos sujeitos em lícitas e ilícitas, na verdade, como vimos, é da ordem do instável, da equivocidade, da contradi-

ção e, no movimento da balança, segundo Marx (1995), pende para os interesses sociais dominantes. Por isso, voltemos aos enunciados que circularam na mídia em 2008 e fizeram referência a esse último acontecimento discursivo (a lei n.º 11.684):

O GLOBO, 2/6/2008 - 17h28

José Alencar *sanciona lei que torna obrigatório ensino de Filosofia e Sociologia*

JORNAL DA MÍDIA, 2/6/2008 - 20:12

Lei torna obrigatório Sociologia e Filosofia no ensino médio

FOLHA online

2/6/2008 - 17h14

Filosofia e Sociologia passam a ser obrigatórias no ensino médio

site *sinprosorocaba* - 6/6/2008

Sancionada lei que inclui Sociologia e Filosofia no currículo do ensino médio

site *e-ducador* - 3/6/2008

Agora é lei: obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio

A repetição do enunciado parece ser a mesma que circulou em 2006, mas não sabemos ainda como produzirá seus efeitos. Apesar disso, pressupomos, como diz Mariani (1999, p. 112), que “as interpretações engendradas nos jornais fazem circular os sentidos hegemônicos que interessam às instâncias que os dominam”. Assim, prossigamos com o intuito de decifrar os enigmas do mundo,²¹ justamente porque estamos vivendo em um momento histórico em que é preciso desconfiar de tudo e ousar perguntar: será que o retorno/obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia na educação básica (restrito ao ensino da cidadania) não passa de mais um ajuste da ordem

21 Ver Mészáros (2005).

do capital, com o intuito de manter sob seu controle, cada vez mais, as determinações estruturais?

Ainda que fiquemos alegres e entusiasmados com as enunciações que dizem “agora é lei”, “lei torna obrigatório Sociologia e Filosofia no ensino médio”, devemos desconfiar do que nos parece óbvio para não correremos o risco de deixar que a Sociologia e a Filosofia se tornem apenas meras disciplinas; ou seja, que seu conhecimento seja disciplinado, moldado e controlado pelo ponto de vista do capital, ensinando o “legalês” e o “economês” tidos como “necessários ao exercício da cidadania”. Por isso, é preciso destacar que os desafios continuam a se impor em nossas práticas cotidianas e, para enfrentá-los, devemos continuar lutando para atravessar criticamente os sentidos atribuídos ao conhecimento sociológico e filosófico.

A Sociologia e a Filosofia carregam consigo sentidos que incomodam

Em nossa análise, constatamos a existência de uma sobredeterminação do discurso jurídico sobre as práticas educativas, especialmente no que se refere à presença da Sociologia e da Filosofia no ensino médio. A nosso ver, essa sobreterminação fez calar questões cruciais acerca da possibilidade da existência de outro projeto de sociedade.

A Sociologia e a Filosofia, sem dúvida, carregam consigo sentidos que incomodam porque perturbam a ordem estabelecida. Por isso, elas sofrem o peso do discurso jurídico, que as defende com a obrigatoriedade enquanto disciplinas, mas, ao mesmo tempo, coloca-as em lugares “necessários” e na medida do exercício da ordem tecnológica, exigindo que forneçam o conhecimento, igualmente “necessário”, para formar o cidadão com direitos e deveres.

Nessa trama discursiva, cabe a essas disciplinas ficar a serviço da normatividade, da regularidade, do politicamente e juridicamente correto. A Sociologia e a Filosofia, desse modo, parecem sufocadas, pois pela lei elas são *discursivizadas* – ou seja, interpretadas – e, sob o peso dessa mesma lei, seu ensino é moldado e disciplinado.

Por isso, questionamos: como pode a Sociologia se confrontar com o poder dominante, se é esse mesmo poder que lhe permite existir como disciplina destinada a formar os sujeitos (cidadãos de direitos e deveres) para esta sociedade?

Vale ressaltar que problematizar os efeitos de sentidos a partir dessas questões não significa menosprezar a batalha na esfera jurídica, mas, sim, enfatizar que é preciso continuar lutando por um lugar no qual a Sociologia e a Filosofia possam realmente se expressar sem o peso e as sanções da lei do Estado burguês. Por isso, deve-se desconfiar dos sentidos dessa obrigatoriedade “necessária ao exercício da cidadania”, contestando-os para, assim, resistir ao poder dominante buscando alternativas estratégicas e didáticas, novas possibilidades de avaliação e de escolhas dos conteúdos, os quais devem ser pensados sempre à luz da emancipação humana, e não mais da cidadania restrita ao mundo burguês.

Afirma Mészáros (2005, p. 65):

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida ‘sociedade de produtores livremente associados’. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a ‘*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*’ seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. [grifos no original]

Desse modo, é preciso investigar, ainda, onde e como a lógica do capital está atuando no complexo educacional, tornando-se urgente revitalizar as licenciaturas em Ciências Sociais e Filosofia, pois, como sabemos, são cursos desprivilegiados em todo o Brasil. Vivenciamos um momento histórico de construção da disciplina, portanto, não podemos deixar de ressignificar o ensino de Sociologia e Filosofia, ques-

tionando nossa concepção de educação (reprodutora e/ou transformadora) e, também, de sociedade (neoliberal ou para além do capital). Sabemos que as dificuldades são muitas, mas é preciso enfrentá-las, pois, como afirma Mészáros (2005, p. 55),

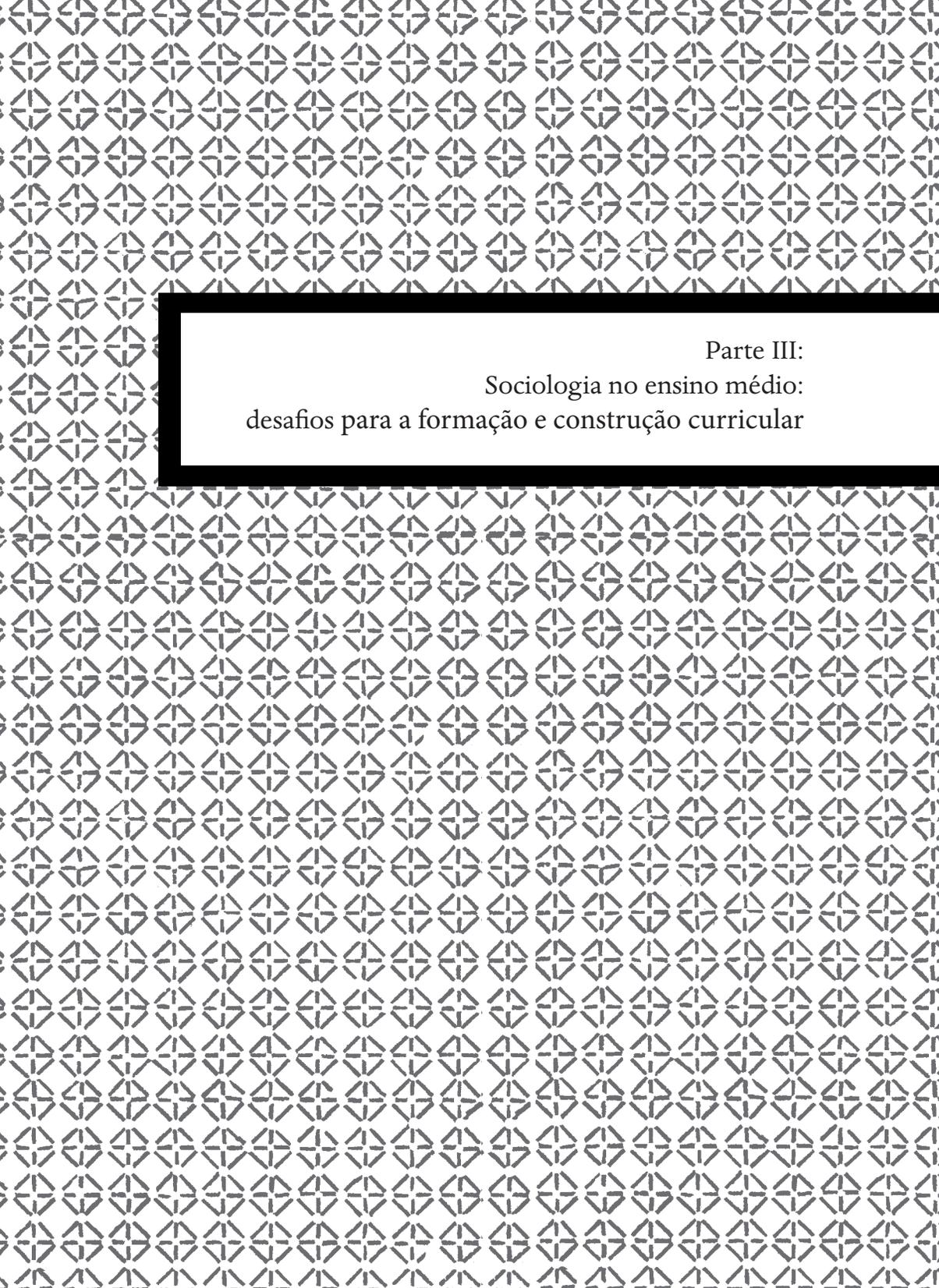
temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. [grifos no original]

Por isso, queremos repetir com Mészáros que “as soluções não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. E que essa não seja mais uma repetição mecânica, de padrão midiático, que simula a defesa da obrigatoriedade das disciplinas; mas, sim, um dizer que produza ressonâncias capazes de deslocar os sentidos do retorno/obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia para outros sítios de significação que possam, efetivamente, confrontar-se com o poder dominante e, desse modo, efetivamente vencê-lo.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRASIL. GOVERNO FEDERAL. *Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. MEC. CNE. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: área Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 1999.
- CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João; DOURADO, Luiz. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, 2001.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro. *Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador*. Maceió: Edufal, 2007.
- CARVALHO, Lejeune. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina Sociologia no ensino médio no Brasil. In: CARVALHO, Lejeune (Org.). *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2004.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Parecer CEE – n.º 343/2007 – CEB. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Aprovado em 04-07-2007.
- DOURADO, Luiz. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.
- DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: dossiê liberalismo/neoliberalismo, *Revista USP*, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.
- GUIMARÃES, Elizabeth. Andar da carruagem. *Revista Sociologia Ciência e Vida*, ano 2, n. 15, p. 72-77, 2007.
- LOPES, Alice. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002.
- MARIANI, Bethania. Sobre o percurso de análise do discurso jornalístico: a Revolução de 30. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. (orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

- MARX, Karl; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, Karl. Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano”. *Revista Práxis*, Belo Horizonte, n. 5, 1995.
- MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORAES, Amaury. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune (Org.). *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2004a.
- MORAES, Amaury. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? In: CARVALHO, Lejeune (Org.). *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2004b.
- MOREIRA, Luciano. Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. *Educação temática digital*, Campinas, v. 9, n. 2, jun. 2008.
- ORLANDI, Eni. *Análise de discurso*. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- SERRANI, Silvana. *A linguagem na pesquisa sociocultural*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA SOBRINHO, Helson. Eu odeio/adoro Sociologia: sentidos que principiam uma prática de ensino. In: PLANCHEREL, A.; OLIVEIRA, E. (orgs.). *Leituras de Sociologia no ensino médio*. Maceió: Edufal, 2007.
- TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: Edufal, 2007.



Parte III:
Sociologia no ensino médio:
desafios para a formação e construção curricular

Educação em Direitos Humanos: uma nova identidade para a sociologia? ■ *Dijaci David de Oliveira*

A educação em direitos humanos parte da premissa de que é possível a constituição de uma sociedade mais justa e solidária. Ou seja, é possível construir uma sociedade que reconheça a diversidade como componente indissociável das relações sociais (Benevides, 2000; Candau, 2007). Para tanto, torna-se necessário assegurar que a educação (universal, de qualidade e acessível) figure como um direito humano e que o direito a ela seja um instrumento que dê continuidade ao processo de humanização (Eco, 2000). Apesar dos fortes apelos em relação a esses dois pressupostos, nem a educação é, de fato, um direito acessível a todos, nem há certeza de que ela dará conta do processo de humanização (Slorterdijk, 2000). Todavia, considero que o ceticismo quanto a essa questão não deve ser encarado como uma negação dessa perspectiva favorável, mas sim como um alerta para que se tenha um olhar crítico em relação ao papel da educação no processo de construção de uma cultura de direitos humanos.

Concretamente, temos diante de nós uma miríade de desejos e incertezas em relação aos ideais da educação. Não há como discutir cada uma das proposições. Para ser mais direto, tomarei a leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Nela é possível destacar que o processo educativo ocorre, do ponto de vista formal, sobretudo por meio do sistema de ensino, e que ele deve ser um dos pilares do processo de difusão da educação para os direitos humanos (Brasil, 2007, p. 27):

A presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de cada indivíduo e cada órgão da sociedade, que, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

A partir deste dispositivo, foram discutidos e aperfeiçoados novos instrumentos que assegurassem uma formação de/para/com direitos humanos. Isto se daria, em especial, por meio de um sistema de ensino que certificasse como princípio a formação para a cidadania. No caso específico do Brasil, é o que prevê, por exemplo, o artigo 205 da Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 2008)

O desdobramento ocorre ainda em outros mecanismos legais. Assim é que, praticamente sem alterações, o mesmo texto se encontra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 2.º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996)

Fora a leitura geral, gostaria de destacar que a Constituição tem o pleno desenvolvimento da pessoa como premissa para o exercício da cidadania. Diferentemente, a LDB parte dos princípios e ideais de liberdade e de solidariedade humana para assegurar o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania. O direito, na Constituição, é objetivado e fruto da construção histórica. Já as premissas da LDB estão bem mais próximas da perspectiva da DUDH, pois esta pressupõe a existência de direitos naturais que devem ser reconhecidos e universalizados para que sejam assegurados, compartilhados e respeitados por todos.

Com o mesmo entendimento que a Constituição, outros desdobramentos nas políticas nacionais reforçam a perspectiva da educação como meio de assegurar a manutenção dos princípios universais. Entre esses desdobramentos, observa-se, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual define esta como “uma face do processo de socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (Brasil-MEC, s/d, p. 5). Uma diferença singular já começa a se destacar, pois o PDE aponta para a autonomia e para um posicionamento crítico e criativo dos indivíduos (Brasil, 2007). Todavia, ainda que prevaleça aqui apenas a ótica dos direitos individuais, não se deve esquecer que os direitos humanos, desde o advento da Convenção de Viena (1993), figuram como indivisíveis e interdependentes; ou seja, o direito de uma comunidade não se faz negando direitos desta ou daquela pessoa (Lafer, 1998).

Todos estes documentos basilares do sistema normativo brasileiro fazem eco a inúmeras outras reflexões sobre o papel da educação. Assim, ao longo da história diversas pesquisas têm comprovado

a importância do processo de ensino. Deste modo, a escola tem contribuído para consolidar valores socialmente compartilhados e assegurar aos indivíduos possibilidades diante dos desafios da sociedade (Mills, 1951; Hasenbalg, 1979; Osório, Soares, 2005).

Nesse sentido, o ensino ideal deve ser aquele que prepara não apenas para o trabalho e a cidadania. Ser cidadão, em sentido amplo, pode implicar até ser alheio aos problemas e desafios sociais, ainda que se espere (e se indique) que o significado de cidadania abranja a participação. Isso decorre do fato de que a pessoa tem a liberdade de decisão.

A despeito das escolhas feitas pelos cidadãos, cabe ao processo de ensino estimular uma formação para a construção da autonomia (aprender a ser), da criatividade (aprender a fazer) e da crítica (aprender a pensar). Quando esse processo é examinado, pode-se considerar que alguns passos já foram executados no processo de individuação, mas ainda há outros desafios pela frente; entre eles, o processo de socialização (aprender a conviver) (cf. Delors, 1998). Este último, por sua vez, desdobra-se em pelos menos duas perspectivas: humanizar para agir conforme os membros de sua comunidade e em respeito à diversidade, e ainda, em uma esfera mais ampla, socializar como prática de humanização (ser membro de uma comunidade universal).

Se a primeira etapa do processo de socialização – ser membro de uma comunidade ou sociedade – ocorre com relativa facilidade dentro dos núcleos familiar, escolar ou de vizinhança, o mesmo não se pode dizer do processo mais geral de humanização. Tornar-se ser humano, compreendendo o respeito à diferença e ao outro, requer um aprendizado que muitas vezes escapa às capacidades históricas vividas por muitas pessoas. Essa é uma boa razão para que muitas práticas sejam estimuladas por meio de mecanismos internacionais, regionais e mesmo locais.

Assim, desde o advento da DUDH (1948), inúmeros outros documentos surgiram tendo como proposição o alargamento do es-

pectro dos direitos humanos. Entre eles, destacam-se a Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989); a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará (1994); a Declaração de Hamburgo (1997); as Convenções n.º 138/1973 e n.º 182/1999 da Organização Internacional do Trabalho; a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (Durban, 2001); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2003); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006); a Declaração de Yogyakarta, sobre a aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e à Identidade de Gênero (2006). Isto para citar apenas alguns exemplos de documentos internacionais.

Todos esses documentos possuem algo em comum: construir e consolidar valores sociais em defesa de uma sociedade que se paute pelo respeito ao outro e pela valorização da diversidade; enfim, pela convivência pacífica entre todos os indivíduos. Mas, como dar conta desse forte desafio? É possível trabalhar a escola como um espaço de construção desses valores reclamados pelos inúmeros planos, tratados e convenções? Quem poderia aceitar esse desafio?

Os desafios da educação em Sociologia

Partindo do pressuposto de que a demanda por direitos faz parte do debate a respeito do processo de ampliação da cidadania, é sobre esta categoria que recaem as preocupações de reflexão no âmbito escolar. Assim, não resta dúvida de que a cidadania é um tema que deve ser abordado por todos. Entra no currículo como tema transversal e, em todas as disciplinas, oferece apoio aos estudantes para lidar com a dinâmica da sociedade, sua cultura e sua vida política. Todavia, não se deve perder de vista que o conceito de cidadania tem se restringido ao âmbito do Estado-nação, enquanto os direitos humanos vão além dos Estados, seu horizonte é o planeta.

Mas é dessa preocupação com os valores da cidadania que emerge a demanda por mais espaço de reflexão no processo educativo. Assim, a reconhecida deficiência na formação em cidadania tem induzido a sugestão de muitas mudanças, ou de novas propostas curriculares, no sistema de ensino. É o que se percebe a partir de inúmeras recomendações vindas do Congresso Nacional, em especial.

Berger (1987) e Lenoir (1998) afirmam que um problema social é um dilema de todos. Assim, ao se tomar um problema social qualquer, certamente cada disciplina tem uma contribuição, conforme a sua perspectiva. Ninguém é, necessariamente, dono ou dona das questões sociais. Caberia, portanto, a cada uma das disciplinas existentes apresentar seus pontos de vistas e suas contribuições para a compreensão dos problemas que afetam a sociedade. No caso da Sociologia, transformando o problema social em problema sociológico. Da mesma maneira, também cabe à Sociologia e à Filosofia debruçarem-se sobre as questões sociais. Segundo Lenoir (1998), nesse caso cabe à Sociologia, especificamente, transformar os problemas sociais em problemas sociológicos, ou seja, utilizar todos os seus recursos teóricos e metodológicos para compreender e dar respostas a eles. Essa, certamente, é a tônica da aprovação da Sociologia e da Filosofia no ensino médio. Essas disciplinas foram chamadas a enfrentar os desafios da construção de uma escola cidadã, uma escola plural; enfim, ajudar a construir um pensamento crítico. Portanto, cabe a elas tomar os problemas sociais existentes e trabalhá-los em busca de uma melhor compreensão.

Historicamente, a Sociologia já integrava o quadro de disciplinas de uma parte da rede nacional de ensino. Sua inserção mais expressiva tem ocorrido, sobretudo, desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 2000), consolidando-se gradualmente por meio de vários desdobramentos decorrentes dos debates a respeito dos PCNs. Assim, a presença da Sociologia repercutiu nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e culminou com a

aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), do Parecer CEB/CNE n.º 38, de 7 de agosto de 2006, dispondo sobre a inclusão obrigatória dessa disciplina como componente curricular do ensino médio, em todo o território nacional. Por fim, a inclusão definitiva veio com a modificação da LBD pela lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008, que torna obrigatória a presença da Sociologia em todos os anos do ensino médio (Brasil, 2008).

Nessa perspectiva, a Sociologia destaca-se como forte candidata a tomar como objeto boa parte da expectativa de construção da cidadania e de diálogo sobre os seus princípios. Esse não será seu objeto exclusivo – uma vez que se espera uma abordagem desse tema em todas as outras disciplinas –, mas a Sociologia o terá como um privilégio, devido à sua história de inserção na leitura dos problemas sociais. De certa forma, isso está implícito no processo que levou à sua aprovação; ou seja, historicamente ela foi chamada para aprofundar esse tema e espera-se que o faça.

Devemos voltar-nos agora para a realidade da Sociologia e questionar o que as instituições de ensino superior fizeram (desde 2006) ou estão fazendo para dar conta da demanda de formação de novos profissionais. Quantos novos professores serão necessários para atender as demandas do ensino médio? Qual o *status* da licenciatura em Sociologia no ensino superior? Os novos profissionais possuem uma formação adequada para enfrentar os desafios do ensino médio? De que forma a Sociologia pode ou deve incorporar as preocupações presentes nas diretrizes curriculares do ensino médio? E ainda, quais os desdobramentos possíveis e necessários para essas disciplinas, tomando-se como referência as OCNs, para que, enfim, concretizem sua presença no ensino médio? Este cenário, sem dúvida, é muito amplo e complexo e requer muito mais espaço para análise. Contudo, a partir dessas preocupações, desenvolvo uma reflexão sobre o currículo.

Diversas leis em busca de uma disciplina: as abordagens de EDH

Ao longo dos últimos anos, o Legislativo, organismos do Estado e organizações multilaterais têm elaborado vários instrumentos e documentos que, em menor ou maior grau, consolidaram uma agenda em favor dos grupos socialmente segregados. A elaboração desses mecanismos tem pleiteado uma formação mais consequente, dentro do sistema de ensino, quanto a alguns problemas sociais. Algumas dessas demandas repercutiram sobre o sistema de ensino, mas muitas delas não influíram em nada sobre as práticas educacionais.

Essas demandas surgem da perplexidade com os problemas vividos pela sociedade, mas também da preocupação com que esses temas sejam objeto de reflexão. Sabe-se das dificuldades de inclusão concreta de muitos desses assuntos para que cheguem à sala de aula. Porém, pode-se questionar: até que ponto a presença da Sociologia e da Filosofia no ensino médio poderia incorporar muitas dessas preocupações?

Diante dos inúmeros desafios na articulação externa para a consolidação da Sociologia e da Filosofia na educação básica, ainda há um forte compromisso interno com essa meta. Refiro-me à consolidação de um projeto curricular nacional. Essa preocupação já foi objeto de várias discussões e de reflexões as mais diversas. Entretanto, esse debate não se esgotou, até porque, entre outros problemas, ainda não se chegou a um programa consensual, não se avançou na definição dos caminhos mais adequados para a abordagem da Sociologia no ensino médio.

A despeito dos desafios, este parece ser o momento oportuno para a apresentação de todas as demandas sociais, juntamente com a perspectiva dos cientistas sociais. Pode-se, e deve-se, colocar mais proposições visando à construção do currículo de Sociologia, no sentido de avançar rumo a uma nova identidade para essa disciplina. Para construir esse currículo, é preciso levar em consideração a trajetória científica da disciplina, a construção dos grandes referen-

ciais teóricos, seus precursores e conceitos mais importantes. Porém, não se deve fechar os olhos para os documentos nacionais e internacionais resultantes da articulação de movimentos sociais e debates acadêmicos que tentaram discutir os problemas sociais em meio à formulação das políticas nacionais. Assim, trazer para o debate os planos nacionais e os documentos normativos relacionados com os fenômenos que compõem a realidade do país leva a Sociologia, em sua construção curricular, a ter mais “a cara do Brasil”.

Entre os vários documentos nacionais e internacionais, destacam-se alguns. No campo da infância e da juventude, encontram-se referências explícitas à necessidade de o sistema de ensino reservar espaço para os direitos de crianças e adolescentes. Isso está evidente na lei n.º 11.525/07, que estabelece:

§ 5.º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (Brasil, 2007).

Muito embora a referência indique uma abordagem no ensino fundamental, cabe à Sociologia indagar quanto à oportunidade de ampliação deste debate, tendo como base a reflexão sobre sua inserção no campo da Sociologia da infância e da juventude (violência intrafamiliar, conflitos geracionais, meninos de rua, socialização etc.).

O mesmo pode ser inferido em relação aos temas raciais. Ainda hoje o país depara-se com uma demanda social mal resolvida. Trata-se da inclusão dos conteúdos de história e de cultura afrobrasileiras no sistema de ensino. A lei n.º 10.639/03 e seus desdobramentos definem a obrigatoriedade, no ensino médio, de temas como relações raciais e história e cultura africanas. Prioritariamente, as disciplinas Educação Artística e Literatura e História Brasileira devem contemplar essas preocupações (Brasil, 2003). Mas, conforme resolução do CNE, a

abordagem desses novos temas deve se estender a todos os níveis de ensino (Gonçalves e Silva, 2004). Entre as perspectivas apontadas pela resolução, afirma-se que:

§ 1.º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2.º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (Gonçalves e Silva, 2004).

Como se pode perceber, as perspectivas propostas por essas diretrizes possuem grande proximidade com os marcos teóricos metodológicos da Sociologia. Essa disciplina, ao longo de sua história, promoveu uma reflexão a respeito dos valores sociais, das identidades e do reconhecimento das diferenças, além dos significados e conflitos sociais originados da falta de respeito à diversidade. A Sociologia possui uma longa história de pesquisa e reflexão sobre as relações raciais. Este é, sem dúvida, um momento oportuno para levar suas reflexões para o ensino médio.

Também permanecem “órfãos”, sem espaço para abordagem no sistema de ensino, os temas referentes às relações de gênero e à orientação sexual. Tal como ocorre com os temas relações raciais e direitos de crianças e adolescentes, já existem claros indicativos para que a temática e os problemas sociais relativos a gênero e orientação sexual sejam objeto de leitura, reflexão e aprendizagem dentro das salas de aula.

O programa Brasil Sem Homofobia, conforme o item referente ao Direito à Educação, tem como objetivo “Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que com-

provem o respeito ao cidadão e à *não-discriminação por orientação sexual*” (Brasil, 2004, p. 22). Uma preocupação similar está presente na lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006 [Lei Maria da Penha]. Seu objetivo é ampliar o espaço de enfrentamento da violência doméstica e de todas as formas de discriminação contra as mulheres. Isso fica evidente no artigo 8, inciso IX, que estabelece, entre as medidas de prevenção, a necessidade da abordagem do tema no sistema de ensino:

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2006, p. 17).

Tal propósito é complementado pelo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM). No campo da educação, o PNPM tem como objetivo estimular uma formação educacional não sexista. Para tanto, propõe a incorporação das perspectivas de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional de todos os níveis de ensino. Uma das preocupações expostas no PNPM é contribuir para a eliminação dos estereótipos (Brasil, PNPM, 2006, p. 15). Várias questões podem ser levantadas, visando esclarecer quem fará esse debate, quem o levará para as salas de aula e, ainda, quem acumulou pesquisas e reflexões sobre tais temas. Entretanto, não há dúvida de que a Sociologia se apresenta como forte candidata para levar essas reflexões às salas de aula.

Finalmente, há o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu desdobramento, o Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Para dar prosseguimento aos objetivos estabelecidos pela Carta de 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) determinou que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) elaborasse um documento no qual as nações assumiriam compromissos com a universalização dos direitos humanos. A partir dos trabalhos desse comissariado, criaram-se o Programa Mundial de Educação em Direitos

Humanos (PMEDH) e o Plano de Ação do PMEDH, aos quais o Brasil aderiu. Por meio desses programas, espera-se que os países signatários assumam e cumpram o desafio de inserir as temáticas de direitos humanos no processo de ensino, em todos os níveis.

Portanto, com todos esses mecanismos legais, há uma enorme demanda de novas abordagens para o sistema de ensino. Se algumas delas já vêm sendo atendidas por uma disciplina, não significa que não possam ser objetos de outra. O desafio é saber como – e por quem – elas podem ser encapadas, se têm (ou não) condições de contribuir para a construção de novas práticas sociais, e, também, de que modo a Sociologia poderia incorporar essas demandas para a construção do seu programa curricular.

Não há dúvidas sobre a identidade da Sociologia com os temas propostos nos vários instrumentos legais relatados. Essa ciência, desde suas origens, vem desenvolvendo debates e investigações sobre os temas sociais. Não se trata de tomar o debate de EDH como abordagem específica para a Sociologia, mas, sim, de tê-la como um de seus pilares.

Referências

- BENEVIDES, M. V. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 18 fev. 2000.
- BERGER, P. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- BRASIL. *Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o artigo 36 da Lei n.º 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. Brasília: *Diário Oficial da União*, n. 104, seção 1, p. 1, 3 de junho de 2008.
- BRASIL. *Lei n.º 11.525, de 25 de setembro de 2007*. Acrescenta o parágrafo 5.º ao artigo 32 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional, edição n.º 186, de 26 de setembro de 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/Conselho Nacional de Educação (CNE). *Diretrizes curriculares nacionais*. Brasília: CEB/CNE, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Orientações curriculares nacionais*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006, v. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino médio. Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). *Plano nacional de políticas para as mulheres*. Brasília: SPM, 2006.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB n.º 38/2006*. Inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 7 de julho de 2006.

BRASIL. SEDH/PR. *Direitos Humanos: documentos internacionais*. CAMBIA-GHI, Cristin Timponi; RABELO, Valéria Tavares. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH/PR)/Época Editora, 2007.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas da Mulher (SPM). *Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006* [Lei Maria da Penha]. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do parágrafo 8.º do artigo 226 da Constituição Federal, da Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília: Furnas Centrais Elétricas, 2006.

BRASIL. *Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o artigo 36 da Lei n.º 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. Brasília: *Diário Oficial da União*, ano 145, n. 104, 3 de junho de 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Violência e à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania Homossexual*. NASCIMENTO SILVA, Cláudio; SANTOS, Ivair Augusto Alves (orgs.). Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/PR, 2004.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n.ºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: *Diário Oficial*, página 5, 12 de julho de /2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2007.

CANDAU, V. Educação em direitos humanos: desafios atuais In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DELORS, J. (coord.) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco/MEC, 1998.

ECO, U. Definições léxicas. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Dir.). *A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância*, Unesco, 27 de marco de 1997. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. *Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 19 de maio de 2004.

HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, P. *Iniciação à prática sociológica*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MILLS, C. W. A instrução como veículo de ascensão. In: MILLS, C. W. *A nova classe média*. Tradução de Vera Borda. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1951, p. 283-89.

OSORIO, R. G.; SOARES, S. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, S.; BELTRÃO, K. I.; BARBOSA, M. L. O.; FERRÃO, M. E.. (Orgs.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ipea, 2005, p. 21-35.

SLOTTERDIJK, P. *Regras para o parque humano*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

A licenciatura em Ciências Sociais diante da reinserção da Sociologia no ensino médio¹

■ *Revalino Antonio de Freitas*²

A intermitência com que a Sociologia esteve presente no ensino médio, ao longo do tempo, teve consequências na sua institucionalização. A ausência de uma continuidade impediu, até o presente, a efetivação de uma cultura disciplinar por meio da qual os procedimentos teóricos e metodológicos peculiares à Sociologia pudessem ser incorporados à estrutura do ensino médio. Enquanto as demais disciplinas, particularmente aquelas da área das Ciências Humanas, construíam essa cultura disciplinar, a Sociologia se alternou entre mobilizar, para ser inserida no ensino médio, e improvisar, nos momentos em que a inserção se efetivou, gerando um círculo vicioso que tem fomentado a instabilidade e o espontaneísmo nas atividades disciplinares.

1 Trabalho apresentado no 31.º Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), em Caxambu, MG, de 22 a 26 de outubro de 2007, na sessão especial A Formação em Ciências Sociais: Bacharelado e Licenciatura.

2 Professor adjunto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. E-mail: freitas@cienciassociais.ufg.br

Mais de trinta anos após sua última exclusão, eis que a Sociologia é reinserida no ensino médio, após um longo período de mobilização de professores e instituições acadêmicas e profissionais, permeado de inserções forçadas por iniciativas pontuais de alguns professores ou ações coletivas que lograram êxito em algumas secretarias estaduais de Educação, permitindo a presença da Sociologia de forma facultativa. Com essa reinserção, voltam os problemas decorrentes da ausência de uma cultura disciplinar; lacuna provocada, entre outras coisas, pela falta de uma sequência temporal que dê estabilidade ao ensino de Sociologia, fator necessário para que essa disciplina se adense na estrutura do ensino médio. Eis aí um forte obstáculo, a exigir uma reflexão acerca da licenciatura em Ciências Sociais. Entretanto, aí também reside a possibilidade de superação e efetivação da Sociologia como uma disciplina que realmente possa contribuir de forma diferenciada no ensino médio.

Como ocorre em outros cursos, os de Ciências Sociais construíram uma distinção entre o bacharelado e a licenciatura, com esta última habilitação ocupando uma posição secundária. Persiste de longa data uma cultura bacharelesca que criou no imaginário dos alunos de graduação – e mesmo da maioria dos professores – uma distinção qualitativa entre as duas habilitações,³ muito embora ambas tenham um núcleo comum que assegura a todos a formação em Ciências Sociais.

3 Por conta desse imaginário, o bacharelado é a habilitação nobre, do “alto clero”, voltada à pesquisa e à produção do conhecimento, enquanto a licenciatura é a habilitação menor, do “baixo clero”, voltada à transmissão do saber, ao desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Assim, bacharéis e licenciados são, em tese, preparados para mundos diferentes. Os primeiros, para a pesquisa, e os últimos, para a docência no ensino médio. A esse respeito, ver Cunha (1992) e Luz (1991), entre outros autores. Mesmo onde o curso de Ciências Sociais se constituiu primeiro com habilitação em licenciatura – caso da Universidade Estadual de Londrina (UEL) –, reproduziu-se a separação entre ensino e pesquisa (Silva, 2006). De forma semelhante, essa separação extrapola os muros das universidades e chega às organizações de representação profissional dos sociólogos, como descreve Moraes (2003).

Ainda que essas habilitações direcionem para atividades profissionais diferentes – exigindo certas habilidades e competências definidas por peculiaridades profissionais e não por uma distinção qualitativa ou meritocrática entre elas –, persiste um caráter que as equipara, uma vez que ambas são constituídas de acordo com exigências normativas comuns ao ensino superior.

Mas, sem querer polemizar quanto a esse aspecto, uma vez que ele foge às pretensões das argumentações aqui contidas, entendo que a reinserção da Sociologia como disciplina no ensino médio é uma oportunidade singular para se repensar a licenciatura e, por extensão, a formação dos cientistas sociais, os quais serão os professores responsáveis pela disseminação, entre os jovens, de um saber próprio das Ciências Sociais.

Uma primeira observação do que se quer com a reinserção da Sociologia no ensino médio tem como ponto de partida o que está contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, por extensão, nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o ensino de Sociologia. As mudanças na estrutura do ensino básico levaram a uma reconfiguração política e pedagógica do ensino médio, orientando-o para a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” e “incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1986. art. 35, II–III). Lamentavelmente, essa orientação presente na LDB se vulgarizou de tal forma que perdeu seu sentido crítico. Não obstante, persiste como ponto de partida para se pensar a disciplina e dar-lhe uma configuração que justifique toda a mobilização por sua reinserção.

Isso posto, faz-se necessário apreender o sentido que a disciplina adquire na matriz curricular, observando que esta se encontra em um campo de disputa com outras, da área de Ciências Humanas ou das demais áreas. Assim, fatores internos e externos constroem essa reinserção, e é exatamente em resposta a eles que se pode encontrar o aspecto positivo capaz de levar a disciplina a tornar-se um espaço privilegiado de formação no ensino médio.

A contribuição da Sociologia não reside em proporcionar ilustração aos estudantes, mas, sim, em somar forças com outras disciplinas, particularmente aquelas da área de Ciências Humanas, para que eles possam desenvolver a capacidade de crítica, na melhor acepção dessa palavra. Ou seja, para que os alunos sejam capazes de julgar com rigor e discernir com acuidade, sem o viés ideológico que tanto impede o desenvolvimento de uma cultura científica entre os jovens – dentre eles, alguns que poderão vir a ser estudantes de Ciências Sociais.

Um ensino de Sociologia, nesse caso, não pode ficar restrito àquilo que essa ciência pode, de fato, oferecer. Além da Sociologia, tal ensino deve abranger outras Ciências Sociais, ainda que a denominação da disciplina continue a mesma.⁴ Para que se atinjam os objetivos propostos na LDB e nas OCNs, à Sociologia devem ser acrescentadas a Antropologia e a Ciência Política. Isso não deve ser visto como uma submissão dessas duas ciências à Sociologia, com o objetivo de complementar o conteúdo programático dessa disciplina, mas sim como uma primeira manifestação de interdisciplinaridade. O diálogo construtivo com as outras Ciências Sociais é o ponto de partida para que se estabeleça uma interação mais ampla com outras disciplinas da matriz curricular do ensino médio.

Essa não é uma questão recente. Em outros momentos ela se manifestou, atestando a importância que tem para os sociólogos dedicados aos problemas educacionais. Na década de 1950, em uma das fases de intermitência, quando a Sociologia não se encontrava inserida no ensino médio, Florestan Fernandes (1977, p. 120) já questionava qual deveria ser a orientação dessa disciplina. E indagava:

4 Apesar da necessidade de que a disciplina contemple as Ciências Sociais, preservaremos ao longo do texto, por força do ato normativo, o tratamento dado a ela até aqui – Sociologia.

O colégio deveria voltar a possuir uma estrutura mais flexível, na qual se introduzisse, convenientemente, o ensino especial de matérias como a psicologia, a economia e a Sociologia, ou seria aconselhável manter uma disciplina unificada, como um curso mais adiantado de “Ciências Sociais”?

O tempo transcorreu e, na década de 1960, por conta da primeira LDB (aprovada em 1961), a Sociologia viveu seu curto verão no ensino médio. Porém, a estrutura do ensino e as tormentas políticas na vida social, nessa época, não permitiram que uma cultura disciplinar peculiar à Sociologia se institucionalizasse. Mais tarde, a reforma educacional de 1971 encerrou esse breve ciclo. A falta de estudos sobre a presença da Sociologia no ensino médio, na década de 1960, impede uma reflexão mais detalhada sobre a questão da interdisciplinaridade. Porém, porém, serve como um alerta sobre a necessidade de a Sociologia incursionar por um caminho mais amplo, de diálogo com outras disciplinas, visando à construção do conhecimento que atenda aos interesses dos educandos do ensino médio.

Nesse sentido, devem ser afastadas as tentações de monopólio que cercam sua reinserção. De certo modo, prospera no meio acadêmico – e entre os egressos da licenciatura – a ideia equivocada de que cabe à Sociologia a nobre missão civilizadora de preparar os jovens estudantes para o exercício da cidadania. Mas, como bem advertem as OCNs da disciplina, a relação entre o ensino de Sociologia e o exercício da cidadania não pode ser imediata e nem sequer conclusiva, uma vez que não se encontra no horizonte das exclusividades da Sociologia a preparação do educando para o exercício futuro de seus direitos de cidadão (MEC/SEB, 2006).

Essa salutar advertência, presente nas OCNs, remete ao questionamento sobre o caráter formativo dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. E, nesse ponto, volto à questão presente nos parágrafos iniciais: a ausência de uma cultura disciplinar da Sociologia no ensino médio, nesse momento, constitui um fator favorável à sua reinserção,

pois seria menos árduo criar uma nova cultura do que enfrentar as resistências de uma tradição já arraigada, fundada em valores superados. Assim, a Sociologia pode vir a ser uma disciplina que efetivamente interesse ao ensino médio, contribuindo para atender aos objetivos propugnados na LDB, desde que os cursos de licenciatura promovam uma formação orientada para a interdisciplinaridade e busquem uma aproximação com as instituições escolares, através do estágio supervisionado, da pesquisa e da elaboração de um material didático-pedagógico voltado à realidade social e aos interesses dos estudantes.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Resolução CNE/CP 2/2002, deliberou pela articulação entre teoria e prática, entendendo que as atividades práticas não podem ficar isoladas ou desarticuladas na matriz curricular dos cursos de graduação. Em decorrência dessa resolução, o estágio não mais se restringe ao exercício da atividade prática, pois adquire um caráter integrativo e torna-se um momento de reflexão teórica, de investigação e de formulação de constructos, possibilitando uma relação fecunda entre a teoria e a prática.

A Resolução CNE/CP 2/2002 pode tornar-se um marco importante na ruptura da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, teoria e prática, pesquisa e ensino. Afirma-se, por meio desse instrumento normativo, uma nova concepção de estágio, concretizando algo que já se manifestava, de forma isolada e esparsa, em muitos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, nos quais o ensino já não se limitava aos aspectos técnicos da prática docente.⁵ E o CNE, ao definir uma carga horária elevada para o estágio, abriu espaço para que os centros de formação possam explorar inúmeras possibilidades de exercício da atividade docente, particularmente aquelas que envolvem a pesquisa e a produção do conhecimento.

5 Experiências vinculando a pesquisa, o ensino e a licenciatura podem ser observadas em Barreira (1995) e Silva (2004), dentre outros autores.

Com essa ampliação de carga horária, os licenciandos em Ciências Sociais passam a dispor de um tempo que lhes permite, no estágio curricular, a apropriação de um amplo instrumental teórico e metodológico, capaz de lhes possibilitar a investigação do processo educacional em suas mais amplas dimensões. A escola é uma importante dimensão da sociedade; ao investigá-la, os alunos estão investigando aspectos importantes da vida social. E essa não é uma preocupação recente nas Ciências Sociais, pois está presente numa tradição sociológica que elevou a educação ao estatuto de direito social fundamental para o progresso da sociedade brasileira, como pode ser constatado nas obras de Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Antonio Candido.

A escola é uma unidade social que possui vida própria, diz Candido (1973a). Investigá-la é o melhor caminho para conhecer sua realidade. Mas, para isso, é preciso entender que a escola não pode ser enquadrada somente dentro das normas da legislação escolar, devendo ser entendida como uma instituição detentora de autonomia, portadora de elementos singulares. Assim, para que seja possível investigá-la, diz ele (1975b, p. 108):

O conhecimento adequado desta realidade só pode efetuar-se mediante a análise sociológica, que torna translúcida a carapaça administrativa, dando acesso à dinâmica das relações nem sempre reconhecíveis pela observação desprevenida e que exprimem o que é próprio à vida escolar .

A investigação da realidade escolar também se encontra entre as preocupações de Fernandes (1971). Para ele, a contribuição que os cientistas sociais podem oferecer aos demais educadores é o conhecimento peculiar advindo da formação que possuem. Com efeito, neste detalhe reside algo peculiar à Sociologia como campo de conhecimento, e que deve ser utilizado em prol do interesse maior da instituição escolar.

A volta aos clássicos da Sociologia da educação no Brasil não é, aqui, fruto do acaso. Ela se reveste de um significado singular, qual seja, evidenciar que as preocupações presentes neste momento não

são inéditas, mas recuperam questões existentes em outras épocas, nas quais a Sociologia também lutava para se afirmar como disciplina no ensino médio. O que difere, neste momento, são as especificidades da instituição escolar advindas das mudanças sociais e políticas dos últimos decênios.

Desde a aprovação da atual LDB, a instituição escolar adquiriu uma autonomia que lhe permite aproximar-se mais do espaço e da vida social em que se encontra inserida. Ao mesmo tempo, essa autonomia aponta em direção a uma democratização da escola, o que inevitavelmente leva à ampliação das suas contradições e de potenciais conflitos. A escola aproxima-se mais das contradições presentes na sociedade e, com isso, os seus problemas se acentuam. Eis, portanto, um espaço privilegiado para que os licenciandos em Ciências Sociais aprofundem, por meio da pesquisa, seus conhecimentos sobre a realidade escolar.

Da mesma forma que a investigação sobre essa realidade torna-se uma possibilidade concreta durante a formação na licenciatura, também a produção de material didático-pedagógico pode ser descortinada. Com efeito, as mudanças na estrutura do ensino básico advindas da LDB – garantindo a autonomia e respeitando a diversidade presente nas instituições escolares – abrem espaços para uma produção de conhecimento voltada para a realidade dessas instituições, abordando o conteúdo programático da própria disciplina e os problemas sociais específicos da educação e do ensino, com os quais irão se defrontar os futuros professores de Ciências Sociais.

A elaboração de recursos didáticos apropriados à realidade escolar permite que a aproximação entre a licenciatura e as instituições escolares se efetive de forma mais acentuada. Na medida em que o contato com a escola se estabelece, a pesquisa de sua realidade pode oferecer os subsídios necessários à elaboração desses recursos didáticos, materializando a reflexão decorrente da investigação, permitindo que o conhecimento sobre a realidade escolar retorne à escola de forma elaborada e instigando o debate acerca dessa realidade.

Assim, estágio curricular, pesquisa e produção de conhecimento podem caminhar juntos para garantir uma formação qualitativamente diferenciada. Desse modo, professores e alunos da licenciatura em Ciências Sociais têm, diante de si, uma oportunidade efetiva de elevar a licenciatura à condição de uma habilitação não mais restrita aos aspectos didáticos e metodológicos do ensino, tornando as Ciências Sociais importantes para que o ensino médio possa cumprir com as exigências a ele atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Referências

- BARREIRA, César. O lugar da pesquisa na graduação. In: PESSANHA, Elina F. F.; VILLAS BOAS, Glaucia. *Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação*. Rio de Janeiro: J.C. Editora, 1995. p. 227-231.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CANDIDO, Antonio. Tendências no desenvolvimento da Sociologia da educação. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. (orgs.). *Educação e sociedade: leituras de Sociologia da educação*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1973a. p. 7-18.
- CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. (orgs.). *Educação e sociedade: leituras de Sociologia da educação*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1973b. p. 107-128.
- CUNHA, Luiz Antonio. A educação na Sociologia: um objeto rejeitado? *Cadernos Cedes*, n. 27, 1992. p. 9-22.
- FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: *Ensaios de Sociologia geral e aplicada*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1971. p. 192-219.
- FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 105-120.
- LUZ, Madel T. O futuro do ensino das Ciências Sociais: por uma ética pedagógica. In: BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia. *As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ / Relume Dumará, 1991. p. 113-127.
- MEC/SEB. *Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006 (Orientações curriculares para o ensino médio, v. 3).
- MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. 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: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 77-94.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina – UEL (1973-2005). In: OLIVEIRA, Márcio de (org.). *As Ciências Sociais no Paraná*. Curitiba: Prottexto, 2006. p. 127-153.

Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul: desafios de formação docente e de metodologia de ensino¹

- *Leandro Raizer*
- *Mauro Meirelles*
- *Thiago Ingrassia Pereira*

Dado o histórico de luta proveniente da fragmentação e do descaso político e pedagógico observados no que diz respeito ao ensino de disciplinas da área de Ciências Sociais,² entendemos que a discussão de sua pertinência e de sua metodologia didática se reveste da maior importância. Nesse sentido, apontamos duas dimensões que permeiam esse debate: a quantitativa, relativa ao espaço ocupado pela disciplina de Sociologia nas escolas de educação básica, e a qualitativa, referente aos programas e às metodologias de ensino utilizadas nas aulas de Sociologia.

Em vista da atual conjuntura, são necessárias a discussão didática e a construção de propostas metodológicas em relação ao ensino de Sociologia em nossas escolas. Para isso, é fundamental que pensemos na formação do licenciado em Ciências Sociais e no falso dilema surgi-

1 Trabalho apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia (GT Ensino de Sociologia). UFPE, Recife, 2007.

2 Tradicionalmente, os conteúdos pertinentes às Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) são agrupados na disciplina de Sociologia. A posição dos autores é favorável à oferta do conteúdo dessas três áreas, de forma a diversificar e enriquecer a contribuição que a disciplina tem a oferecer aos estudantes e à sociedade.

do entre a sua formação e a do bacharel, as quais, sob o nosso ponto de vista, são complementares e não hierárquicas.

Dessa forma, neste artigo buscaremos, a partir de nossa prática pedagógica e de estudos realizados sobre o tema, problematizar algumas questões relativas à formação desses professores, visto que, muitas vezes, a experiência docente dos egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais está restrita apenas ao estágio curricular obrigatório. Além disso, discutiremos o uso de portfólios educacionais como uma estratégia de formação de professores, a partir da apresentação de modelos hipotéticos da construção do conhecimento por parte de professores e alunos.³

A dimensão quantitativa

Histórico de luta e Sociologia no RGS

O ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul segue a tendência observada em nível nacional, no que se refere à descontinuidade e à fragmentação de sua presença nas escolas de educação básica. Por isso, o ensino de Sociologia tornou-se uma das principais bandeiras de luta dos movimentos organizados dos sociólogos gaúchos.

Assim, desde a organização da pioneira Associação Gaúcha dos Sociólogos (AGS), na década de 1960, até a fundação do Sindicato dos Sociólogos (SinSociólogos-RS), no final da década de 1980, a luta pela obrigatoriedade da Sociologia nas escolas gaúchas mobiliza a categoria dos profissionais ligados às Ciências Sociais.

Nesse contexto, em 23 de dezembro de 1988, o governador Pedro Simon (PMDB) aprovou a lei n.º 8.774, que dispunha sobre a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia no ensino médio. Entretanto, na prática, essa lei nunca entrou em vigor, o que deixou essas disciplinas em uma posição marginal nos currículos escolares.

³ Ressaltamos que as palavras aluno, estudante e educando são utilizadas neste artigo como sinônimos, assim como as designações professor e educador.

Os desdobramentos da reforma do ensino proposta pela lei n.º 5.692/71 tornaram as disciplinas Sociologia e Filosofia opcionais na educação básica, fato que está na raiz de suas “invisibilidades” nas escolas das redes pública e privada. Mesmo assim, no início do ano letivo de 2007, nas 909 escolas de ensino médio da rede pública estadual, 530 ofereciam Filosofia e 321, Sociologia. Somente 58 escolas não contavam com nenhuma dessas disciplinas em seus currículos. Observe-se que isso ocorreu antes do prazo final de um ano, dado pelo Parecer n.º 38/2006 (publicado em 7 de julho de 2006) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da obrigatoriedade dessas disciplinas no ensino médio e da sua homologação por parte do Conselho Estadual de Educação (CEEEd/RS).

Em relação aos docentes, segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEC), estão em sala de aula 1.135 professores de Filosofia e 679 de Sociologia. Em outros componentes curriculares, atuam 271 professores de Filosofia e 78 de Sociologia. Assim, compreende-se a oferta de cursos que habilitem licenciados em Ciências Sociais e Filosofia, visando atender a demanda que a obrigatoriedade dessas disciplinas vai gerar, a partir de 2008, nas redes municipal, estadual e federal, e também nas escolas particulares que oferecem o ensino médio.

Mapeamento

Atualmente, no Rio Grande do Sul, há dez cursos de Ciências Sociais regulamentados e cadastrados no MEC, concentrados principalmente em estabelecimentos federais de ensino, os quais reúnem o maior número de alunos. Destes, à exceção da Universidade Federal de Santa Maria,⁴ todos estão capacitados pelo MEC a oferecer a graduação em licenciatura para seus alunos de Ciências Sociais. No quadro 1,

4 No mês de abril de 2007, a UFSM, a partir da demanda de professores de Sociologia gerada pela obrigatoriedade da disciplina, criou uma turma especial com 50 vagas destinadas aos egressos do curso de Ciências Sociais (bacharéis) da instituição, propiciando a formação em licenciatura.

podemos observar as universidades que oferecem tais cursos e o município onde estão sediadas.

Quadro 1 - Oferta de cursos de Ciências Sociais no Rio Grande de Sul (2007)

IES	Titulação	Modalidade	Município	Ano de Criação
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	Bac./Lic.	Presencial	Porto Alegre	1942
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS	Lic.	Presencial	Porto Alegre	1950
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	Bac.	Presencial	São Leopoldo	1958
Universidade da Região da Campanha – URCAMP	Lic.	Presencial	Bagé	1968
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Lic.	Presencial	Santa Maria	1998
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	Bac./Lic.	Presencial	Santa Cruz do Sul	2003
Centro Universitário FEEVALE – FEEVALE	Bac./Lic.	Presencial	Novo Hamburgo	2004
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Bac./Lic.	Presencial/ EAD	Canoas	2005
Universidade Federal de Pelotas – UFPel	Bac./Lic.	Presencial	Pelotas	1990
Universidade do Noroeste do Estado do RS – UNIJUI	Bac./Lic.	Presencial/ EAD	Ijuí	1997

Fonte: Sesu/Inep, 2007; sites da IES

A partir do exposto, observa-se que em 2004, segundo o Inep, contávamos com 1.588 alunos regularmente matriculados nesses cursos, os quais, de 1999 a 2003, formaram 534 licenciados e bacharéis em Ciências Sociais.⁵ Neste sentido, o que se destaca é um aumento

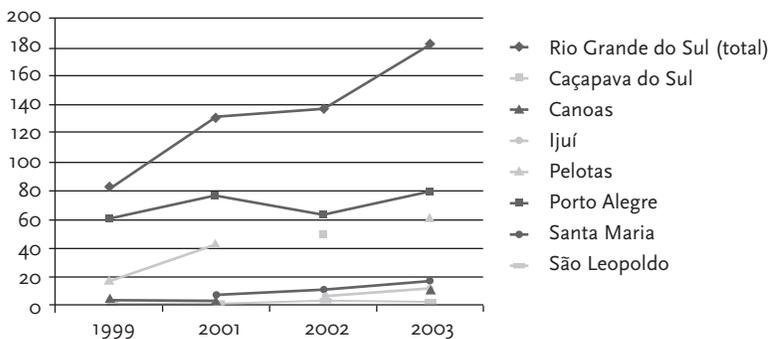
⁵ No ano de 2000 não foi possível ter acesso aos dados, por isso a soma total apresentada computa apenas os egressos de 1999 (83 alunos), 2001 (131 alunos), 2002 (137 alunos) e 2003 (183 alunos).

gradual no número de egressos do curso de Ciências Sociais dessas instituições, passando de 83 alunos formados em 1999 para 183 em 2003.

No que se refere ao número de matrículas, também se observa um crescimento gradativo na quantidade de alunos, o que se reflete diretamente no volume de egressos. Contudo, apesar de o número de concluintes ter aumentado mais que 100%, o mesmo não ocorreu com o volume de matrículas, que cresceu aproximadamente 30% de 2000 a 2004. Uma explicação bastante óbvia para o aumento no número de egressos – e que não deve ser esquecida – reside, em parte, na implantação do processo de jubilação nas universidades federais.

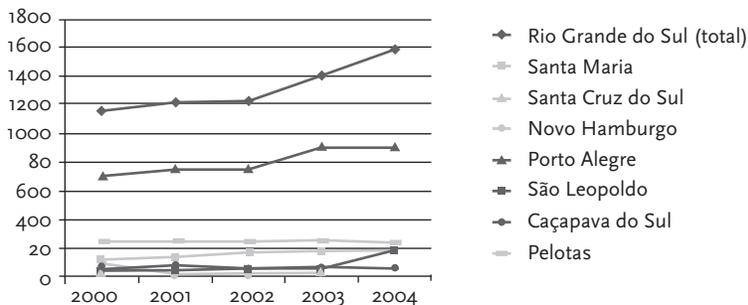
Ainda com relação ao número de alunos, é interessante observar, como mostra o gráfico 3, que 60% deles estão na capital gaúcha, 29% no interior e o restante, 11%, na região metropolitana de Porto Alegre. Nos gráficos 1, 2 e 3, vemos como se dá essa distribuição.

Gráfico 1 - Número de concluintes nos cursos de Ciências Sociais do estado do Rio Grande do Sul, Segundo o ano, por estado (total) e município, 1999-2003



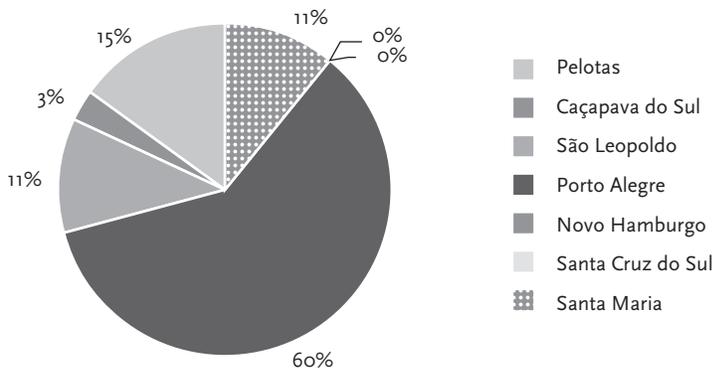
Fonte: EdudataBrasil/INEP/MEC. N=183

Gráfico 2 - Número de matrículas nos cursos de Ciências Sociais do estado do Rio Grande do Sul, segundo o ano, por estado (total) e município, 1999-2004.



Fonte: EdudataBrasil/INEP/MEC. N=1588

Gráfico 3 - Porcentagem das matrículas nos cursos de Ciências Sociais do estado do Rio Grande do Sul, segundo o município, 1999-2004.



Fonte: EdudataBrasil/INEP/MEC. N=1588

Problematizando a formação dos professores: licenciados e bacharéis

Se é verdade que a Sociologia tem um histórico extremamente fragmentado nas escolas brasileiras, o mesmo não se verifica quando estudamos a presença dessa disciplina no ensino superior. Isso se deve ao fato de que, com a fundação do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a Sociologia iniciou um processo de consolidação nas grades curriculares dos mais diversos cursos de graduação no país.

Ao retomar a trajetória da Sociologia no contexto educacional brasileiro, Meksenas (1995) afirma que o período entre 1925 e 1942 representou os “anos dourados” do ensino dessa disciplina, tendo sido muito importante para a sua popularização. Nessa direção, Moraes (2003) argumenta que a maior parte da produção bibliográfica abordando o ensino de Sociologia ocorreu entre 1930 e 1960. Ao final desse período, essa ciência confinou-se no meio acadêmico-científico, fato que está na raiz da hierarquização entre o ensino acadêmico e o escolar, ficando este numa posição inferior àquele.

Com o processo de democratização, a partir da década de 1980 surgiram as condições propícias para a retomada da disciplina Sociologia nas escolas. Porém, a própria lei n.º 6.888/1980 (regulamentada pelo decreto n.º 89.531/1984, que trata do exercício da profissão de sociólogo) criou constrangimentos para os licenciados, ao reconhecer somente os bacharéis como sociólogos. Essa situação fez com que os professores de Sociologia (mesmo em número reduzido, devido à escassez de escolas que ofereciam a disciplina) não pudessem sequer se sindicalizar, pois apenas no final da década de 1990 e início do século XXI alguns sindicatos começaram a admitir licenciados em seus quadros. É importante ressaltar que isso não ocorreu somente na área de Ciências Sociais, mas também em outras áreas, envolvendo os cursos de Geografia, História, Matemática etc.

Essa distinção entre licenciatura e bacharelado provocou uma desvalorização do papel do educador em nível básico, fato que encontrou

amparo nas péssimas condições da educação básica, principalmente a pública. Nesse sentido, a desvalorização histórica do professor da educação básica foi mais um fator na estruturação dessa hierarquia. Da mesma forma, a produção teórica e as pesquisas sobre ensino de Sociologia também espelham essa quase invisibilidade: há pouca produção acadêmica e falta de incentivo para a realização de novas pesquisas em Sociologia e educação.

Entretanto, nos últimos anos, presenciamos uma retomada desses estudos no âmbito acadêmico. Como exemplo, temos uma pesquisa feita no Paraná, em 1999, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), segundo a qual, “analisando os dados sobre os professores que ministravam Sociologia, observa-se que 65% não são formados em Ciências Sociais” (Silva, 2004, p. 82). Essa pesquisa constatou que, entre os que ministravam Sociologia no nível médio, existiam profissionais com formação em Pedagogia, História, Geografia e Direito. É comum, também, encontrarmos, ministrando aulas de Sociologia, profissionais de áreas que não se aproximam dessa ciência, como Química e Matemática.

Diante dessa realidade, o licenciado em Ciências Sociais depara-se com um grande desafio – seja quanto ao espaço profissional nas escolas ou ao planejamento de suas aulas – diante da escassez do ensino de Sociologia na educação básica, bem como do preconceito acadêmico em relação a esse ensino.

Desafio para a qualificação dos professores

Analisando a formação do licenciado nas universidades, constatamos que não há uma preocupação como a demonstrada pela formação do bacharel. Dado o campo restrito de trabalho para os cientistas sociais fora do âmbito acadêmico, e considerando-se a incapacidade da própria Sociologia de buscar novos campos de atuação, observa-se, por parte das universidades, uma tendência conservadora que se reflete numa formação de seus alunos para a carreira acadêmica, o que se consolida com o crescimento dos cursos de mestrado e de doutorado na área de

Ciências Sociais. Neste sentido, segundo Moraes (2003, p. 10), “percebe-se que a própria Universidade não reconhece a necessidade de uma formação específica para aqueles que fazem parte de seus quadros. Como se fosse suficiente ser pesquisador para ser professor”. Pondera, ainda, esse autor, que, das titulações de pós-graduação, apenas a livre docência refere-se à função de professor, sendo que os títulos de mestre e doutor são titulações profissionais de especialização técnica.

Dessa forma, a licenciatura em Ciências Sociais necessita recuperar o seu espaço e, principalmente, ser revalorizada nos meios acadêmicos e escolares; em especial, no que se refere a programas de pós-graduação voltados para o ensino de Sociologia. Nesse sentido, a questão do método de ensino torna-se fundamental para o avanço do ensino de Sociologia e a construção de estratégias didáticas.

Devido a um histórico que aponta a descontinuidade do ensino de Sociologia na educação básica, ao lado da elitização acadêmica dessa área do conhecimento, temos carências em relação a materiais didáticos e programas para a disciplina. No que se refere à produção teórica sobre o ensino de Sociologia, vemos que esta acompanha a presença da disciplina nas escolas, bem como a necessidade de abertura de espaços não acadêmicos para a Sociologia. Talvez por isso, retorna com força a discussão sobre licenciatura em Ciências Sociais na atualidade, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei n.º 9.394/96) recolocou, em seu artigo 36, inciso III, a necessidade de que o educando tenha, ao final do ensino médio, “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. O que resultou na aprovação do parecer n.º 38 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 7 de julho de 2006, tornando obrigatória a presença da Sociologia e da Filosofia no ensino médio, em todo o território nacional.

Portanto, o desafio é a retomada de uma reflexão que propicie a operacionalização do conjunto de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica em Ciências Sociais, para um público sem uma vivência nessa área e que possui expectativas diversas em relação ao

docente, no que tange ao conteúdo de Sociologia. Não estaremos formando cientistas sociais na escola básica. Por isso, a Sociologia que aprendemos na graduação deve passar por um processo de adequação.

A dimensão qualitativa

Necessidade de repensar nossas práticas docentes, ou sobre a transposição didática de conteúdos

Esse processo de adequação a que nos referimos não implica que devemos ficar em uma dimensão próxima ao que conceituamos por senso comum, ou seja, o conhecimento que os educandos possuem de suas vivências. Sob esta ótica, a tarefa do professor de Sociologia reside na busca das pré-noções dos educandos, oportunizando a sistematização e o estabelecimento do diálogo dos conteúdos escolares com a realidade do educando. Nesse sentido, a desnaturalização dos aspectos socialmente construídos aparece como um importante objetivo a ser perseguido.

Avançar em relação ao conhecimento dos educandos é uma tarefa que não deve excluir esses conhecimentos, sob pena de deslegitimar a ação dotada de sentido buscada em uma aula de Sociologia. Nesse sentido, o método dialógico nos parece o mais adequado, pois considera esse conhecimento prévio do educando e o tensiona por meio do diálogo, um instrumento democrático e fomentador de uma atitude participativa. A abertura ao método dialógico possibilita o rompimento com a transmissão pura e simples dos conhecimentos, fazendo avançar o trabalho de despertar a consciência crítica no educando. Para isso, um caminho a ser seguido seria aquele proposto por Freire e Shor (1986) no que se refere ao uso da proposta de uma pedagogia situada, visto que são diferentes os contextos nos quais estão inseridos os educandos da escola particular e da pública, do turno diurno e do noturno, do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos ensinos fundamental e médio e nos cursos de educação popular.

Dessa forma, a realização da transposição didático-pedagógica torna-se ponto central para o trabalho do professor de Sociologia. Ela

consiste na adequação, para o público escolar, dos conteúdos teóricos aprendidos na universidade, sem que se perca o rigor analítico que os caracteriza.⁶ Para a efetivação desse objetivo, a formação do licenciado em Ciências Sociais deve, por meio das disciplinas dos campos educacional e sociológico, estabelecer a relação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, fazendo com que os conhecimentos metodológicos e epistemológicos sobre o ensino sejam uma integração entre os dois primeiros, de modo que esses conteúdos, didáticas e pesquisas sobre o ensino de Sociologia sempre sejam pensados à luz da melhor forma de trabalhar o ensino de Ciências Sociais para a educação básica (Moraes, 2003).

Assim, se partirmos da lógica de construção do conhecimento a partir de uma abordagem construtivista, com base nas categorias propostas por Jean Piaget (1986), tem-se que o processo de construção do conhecimento poderia ter por base dois caminhos distintos – não excludentes entre si e, sobretudo, complementares – que tanto os alunos como os professores podem percorrer, com vistas à significação/ressignificação de conteúdos trabalhados em sala de aula.

Tais caminhos são construídos a partir da interação desses sujeitos com o meio, com as pessoas que os cercam e com o contexto da sala de aula da qual fazem parte – o que não exclui, de forma alguma, a realidade vivida pelos alunos fora da escola, na sua comunidade, na sua casa etc. Todavia, tais caminhos não são físicos e situam-se na gênese do processo de aprendizagem e na forma como o professor concebe esse processo; em especial, na relação que ele mantém com o sujeito do conhecimento – o educando.

Assim, buscamos ilustrar os percursos percorridos ora pelo professor, ora pelo educando, no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos relacionados às Ciências Sociais, com base na proposição de três modelos hipotético-analíticos. Em aula, apresentamos a hipótese

6 Para uma melhor compreensão acerca da transposição didática, ver Cardelli (2004).

de iniciar os diálogos com o assunto/tema do dia escrito no quadro. Depois, pedimos aos alunos que comentem o que sabem sobre o tema proposto, ou o que aquilo representa para eles. A partir da resposta da turma, passamos a problematizar o que foi dito e a estabelecer relações; enfim, passamos a refletir com base no “olhar sociológico”, fazendo um movimento do concreto/1 para o abstrato (problematização/teoria sociológica), voltando para o concreto/2.

Tentamos realizar, assim,

o embate entre esferas distintas do conhecimento e não a negação do senso comum, sobrepondo-se a este o saber sociológico. Trata-se de recuperar o senso comum, refletir essa esfera do conhecimento e refiná-lo com aspectos do saber oriundo da ciência. Tal perspectiva origina um senso comum acurado, melhor elaborado ou reelaborado, produzindo aquilo que Gramsci designa por bom senso: o momento da criticidade que leva o aluno a transformar a sua prática cotidiana (Meksenas, 1995, p. 78).

Dessa forma, buscamos operar a partir da nossa hipótese sobre o esquema conceitual do aluno da educação básica, utilizando os modelos apresentados a seguir:

Esquema 1 – Modelo hipotético do processo de construção do conhecimento: refazendo o caminho percorrido pelo professor

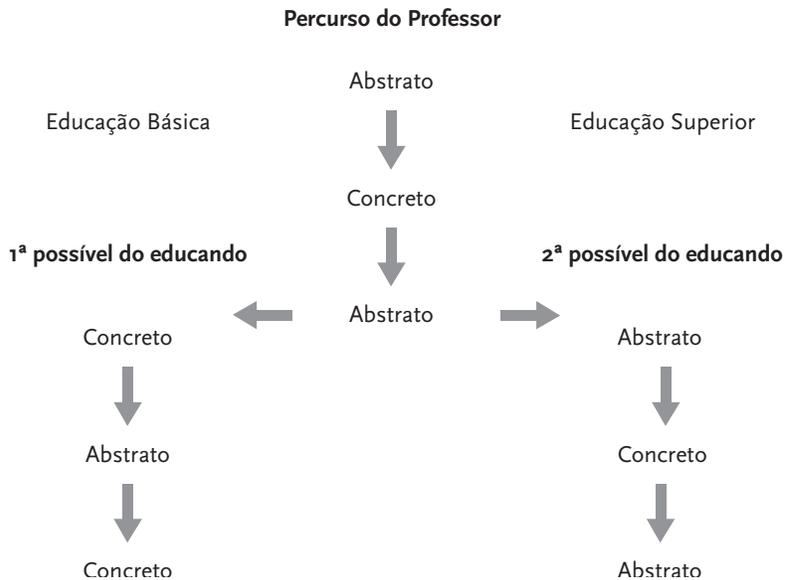


Esquema 2 – Modelo hipotético do processo de construção do conhecimento: refazendo o caminho percorrido pelo educando

duas compreensões:



Esquema 3 – Modelo hipotético do processo de construção do conhecimento em sala de aula a partir da análise do percurso percorrido tanto pelo educando como pelo professor



Desta feita, o que se constata, no processo de transposição didático-pedagógico, é que deve haver sempre, por parte do professor, a busca desta sintonia, deste equilíbrio entre o que ele se propõe e o que faz sentido para o aluno. Dito de outra forma, devemos ser capazes – e isto é uma obrigação de nosso ofício – de perceber onde o aluno se situa, levando em conta a sua realidade imediata, a realidade da escola, para que possamos, dada a escassez de materiais didáticos voltados ao ensino de Ciências Sociais, extrair dessa realidade o substrato que alimenta nosso fazer docente. Uma prática docente que permita-nos fornecer aos alunos subsídios para o seu empoderamento.

Neste sentido, *grosso modo*, o professor de Sociologia pode (e deve) intervir para que os alunos tenham uma formação crítica e sejam capazes de compreender a si mesmos como sujeitos históricos, situados em determinado contexto social, político, econômico e cultural. Em outras palavras, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o ensino de Sociologia pode (e deve) dar maior empoderamento aos alunos do nível médio de ensino, concretizando a previsão legal de propiciar a eles uma formação crítica e cidadã.

Nesta perspectiva de empoderamento de classe social, o processo de conscientização⁷ assume grande relevância, ao lado do diálogo (educação dialógica como uma postura epistemológica) e da pedagogia situada (prática pedagógica situada nas condições reais de cada grupo) (Meirelles; Pereira, 2006). De modo que cabe ao docente de Sociologia trabalhar com essa dimensão crítica e emancipatória da educação, que apresenta-se como uma possibilidade real de fomento ao pensamento

7 A passagem da consciência ingênua para a consciência crítica é fruto de um processo de desenvolvimento das habilidades individuais, estimuladas pela criatividade e pela compreensão da realidade social concreta. A educação crítica e emancipatória pode desempenhar importante papel nesta passagem. Para essa discussão, ver Freire (1989), e acerca da autonomia na perspectiva de classe social, ver o capítulo quatro de Freire e Shor (1986).

crítico e como uma forma de habilitação dos alunos ao exercício de sua cidadania, com o uso de novas tecnologias, de portfólios educacionais ou de métodos tradicionais.

O laboratório virtual e interativo de ensino em Ciências Sociais (Laviacs) e o uso dos portfólios educacionais: experiências diferenciadas

Estamos hoje num momento histórico singular, no qual se observam profundas mudanças nas mais diferentes esferas da vida social. Novas identidades e formas de relacionar-se com o mundo e com o outro emergem deste contexto, de modo que tal mudança tem sido observada também no âmbito dos paradigmas sociais e educacionais. O que se descortina em nossa frente é uma realidade extremamente complexa e multifacetada, a qual, vislumbrada à luz de velhos paradigmas que tanto nos serviram outrora, parece não ter sentido algum. Este fato exige que façamos uma Sociologia da Sociologia e pensemos nossa ciência a partir de novos marcos interpretativos do real. Neste sentido, é preciso rever a função da educação e o papel reservado à Sociologia nas grades escolares, em um mundo marcado pela transitoriedade e pela incerteza social e individual. O retorno da Sociologia às escolas de nível médio implica o desempenho de um duplo papel, pois, além de oferecer um ensino de qualidade, essa disciplina deve permitir a formação cidadã dos educandos e a sua intervenção para o enfrentamento dos dilemas contemporâneos.

No que se refere mais especificamente aos docentes titulares da disciplina Sociologia, observamos o predomínio do uso de materiais impressos coletados em jornais e revistas de grande circulação, abordando temas polêmicos que são problematizados e explorados com base no olhar sociológico. Em menor número, há a adoção de polígrafos feitos por professores e de livros de Sociologia e/ou Filosofia. Comparativamente, observa-se que na atuação profissional, tanto dos licenciados como dos bacharéis, torna-se cada vez mais necessária uma reflexão sobre qual pedagogia ou pedagogias são mais adequadas para a formação de professores de Ciências Sociais.

No que diz respeito aos docentes iniciantes (estagiários ou professores em início de carreira), observa-se o uso preponderante de dinâmicas e atividades em grupo, aulas expositivo-dialogadas, debates ou simulações, filmes, músicas e outros recursos audiovisuais. Contudo, ainda são muitos os problemas enfrentados pelos professores de Sociologia em nossas escolas. Dentre eles, podemos citar a falta do envolvimento do educando nas aulas, a ausência de uma perspectiva que permita o empoderamento dos sujeitos-educandos, o uso de metodologias inadequadas, a transposição didática de conteúdos e a ausência de materiais e livros didáticos de qualidade voltados ao ensino de Sociologia.

Do porvir

Diante das constatações apresentadas até aqui, e de todas as adversidades que marcam a história do retorno da disciplina Sociologia às grades escolares, destacamos algumas iniciativas surgidas nos últimos anos, como os estudos, levantamentos e mapeamentos realizados pela professora e doutora Luiza Helena Pereira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no que tange à situação da disciplina nesse estado. Ressaltam-se, ainda, as atividades e oficinas propostas pelo Grupo de Estudos sobre o Ensino de Ciências Sociais (Geecs/UFRGS), iniciado em 2005, bem como a fusão de iniciativas pontuais da professora Luiza Helena Pereira e do Geecs, que culminaram na criação do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino em Ciências Sociais (Laviects). Da mesma forma, destacamos a criação de uma comissão de ensino vinculada à Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), bem como o grande número de integrantes do Grupo de Trabalho sobre Ensino de Sociologia, no decorrer do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em junho de 2007 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Diante do esquema conceitual apresentado, e com a finalidade de expor uma experiência diferenciada empregada na formação de professores de Ciências Sociais, apresentaremos a seguir a experiência

que vivenciamos como alunos de graduação e docentes da disciplina Prática de Ensino em Ciências Sociais na UFRGS, no período de 2000 a 2007. Tal relato constitui a expressão máxima, pelo menos no caso da UFRGS, de uma proposta de ensino pautada no uso de diferentes tecnologias e mídias na sala de aula, assim como daquilo que entendemos como uma pedagogia do *empowerment* que busca, em si, aproximar os possíveis percursos intelectuais tanto do aluno como do professor (esquema 3).

Neste sentido, para viabilizar tal proposta, faz-se necessário que o professor tenha ao seu dispor, em sua instituição, um laboratório de informática com alguns computadores, dotados de um editor de páginas HTML qualquer (por exemplo, o Mozilla Composer). Dado o contexto de ensino dos alunos das Ciências Sociais e o pouco uso que fazem dos recursos da informática, de início pode haver resistência à utilização dessa ferramenta. Contudo, tal dificuldade será facilmente superada a partir de uma aproximação dos conhecimentos prévios dos alunos com as possibilidades que tal ferramenta pode lhes oferecer (aproximação do possível abstrato do professor com o possível concreto do aluno), com vistas à construção de seu portfólio educacional e ao seu uso posterior (generalização do conhecimento, possível abstrato a que o aluno pode chegar). Assim, mesmo com pouco domínio da ferramenta pelo professor, torna-se fácil para ele identificar algumas similitudes entre o editor de HTML e os editores de texto utilizados pelos alunos (como o Microsoft Word e o Writer, da OpenOffice) para, a partir de então, com a ajuda de um técnico ou tutor, desenvolver a atividade proposta.

Neste sentido, segundo a experiência por nós vivenciada (e nesse caso referimo-nos somente aos últimos dois anos), esta ferramenta mostrou-se bastante satisfatória, visto que, dos 47 alunos da disciplina, apenas um optou por não utilizar os recursos da informática para a exposição de suas ideias e dos materiais por ele produzidos ou utilizados em seu estágio docente.

Se no início houve certa resistência dos alunos com relação ao uso de páginas web para apresentação dos resultados de estágio, em função da estranheza com essa nova ferramenta, na medida em que acessavam os portfólios de outros colegas – e o nosso próprio, de quando éramos alunos – iam rompendo com as resistências que eles mesmos impunham à sua utilização. Neste sentido, segundo Carvalho e Porto (2005), temos de desenvolver uma prática reflexiva que é, antes de qualquer coisa, o exercício da observância sistemática do avanço de nossas ideias e proposições e a avaliação dos resultados decorrentes de tal prática, pois somente com ela – ou aquilo que Bourdieu denomina vigilância epistemológica – poderemos, cada vez mais, qualificar a nossa prática docente.

Da mesma forma, temos que o uso do portfólio educacional como uma nova possibilidade de apresentação de resultados do trabalho discente e docente, transcendendo o exercício docente do professor que dele faz uso, constitui uma possibilidade que permite aos alunos – e em breve, também, permitirá aos professores – o seu uso como um instrumento de autoavaliação, tanto individual quanto coletiva. Neste sentido, é com o exercício de sistematização que o professor poderá refletir sobre sua prática e, ao mesmo tempo, a partir da observância das propostas desenvolvidas pelos colegas, ampliar a sua base de conhecimento com vistas à qualificação cada vez maior de sua prática docente. *Grosso modo*, segundo Carvalho e Porto (2005), o portfólio educacional é uma alternativa de sistematização que pode ser utilizada para o acompanhamento e a avaliação de futuros professores, não excluindo, com isto, outras formas de avaliação. Segundo esses mesmos autores, o portfólio educacional pode ser caracterizado como uma produção intelectual relativamente curta que mostra, de forma sucinta e substantiva, o professor como sujeito reflexivo e construtor de sua própria experiência pedagógica.

Assim, é com base nestas colocações que pautamos nossa utilização dessa ferramenta com os alunos de licenciatura em Ciências So-

ciais. No caso aqui exposto, esta se apresentou com uma possibilidade de construção de conhecimento a partir das vivências de cada aluno. Com o uso do portfólio, foi possível aos alunos, dentro de suas possibilidades, terem uma página na web que falasse de suas trajetórias e experiências docentes na disciplina.

A chave para o sucesso de tal proposta reside, portanto, no que Paulo Freire denomina uma pedagogia situada, ou seja, um aprendizado que faz sentido para o aluno. Neste sentido, temos que o aprendizado só ocorre com sucesso quando o conteúdo ou proposta de trabalho tem sentido para o aluno. A partir desse sucesso, bem como do desprendimento do aluno das formas tradicionais de ensino e avaliação, estaremos fornecendo ao educando a possibilidade de refletir e avaliar a sua própria prática docente, no momento como aluno, mas, em seguida como professor.

O diferencial dessa ferramenta consiste em pensar o uso dos recursos da informática como uma forma de conferir empoderamento aos sujeitos, e não como um simples instrumento a serviço da educação. Isso porque muitos alunos, depois de concluída a disciplina, optaram por manter seus portfólios e disponibilizá-los para os colegas dos semestres seguintes.

No âmbito institucional, temos o Laboratório Virtual e Interativo de Ensino em Ciências Sociais (Laviacs), que tem como objetivo principal disponibilizar materiais pedagógicos, sobretudo no formato digital. Com ele, busca-se reunir pesquisadores, alunos de pós-graduação e graduação, em torno de um objetivo comum: pensar o fazer docente e produzir materiais para professores em serviço, garantindo a estes (que, no momento, estão fora da universidade) a interação e o apoio institucionais necessários ao fazer docente e a uma prática que se propõe transformadora – num processo constante de qualificação e diálogo sobre o seu fazer docente e sua prática cotidiana.

Mas o mundo é dinâmico e o trabalho docente precisa ser constantemente revitalizado e atualizado. Novamente, somos postos à prova

com a lei n.º 10.639 – a qual altera a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional –, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Mas isso é outra história, e veremos num próximo texto de que forma a Antropologia pode contribuir para a conformação dessa nova temática e sua inclusão nas grades curriculares.

No momento, faz-se necessária a intensificação de fóruns de discussão e pesquisas sobre o ensino de Sociologia, considerando programas, metodologias e estratégias didáticas, pois estamos conscientes de que não basta apenas a obrigatoriedade da disciplina para que esta se torne presente na realidade do aluno. É imprescindível, também, que haja uma produção científica na área das Ciências Sociais e que ela seja levada às escolas brasileiras, de modo a contribuir para a qualificação do ensino oferecido na educação básica.

Considerações finais

Estamos vivendo um momento histórico importante, marcado por reformulações dos paradigmas sociais e educacionais. Em tal cenário, urge que repensemos a função da educação e o papel do ensino de Sociologia, num mundo marcado pela transitoriedade e a incerteza social e individual. Nesse contexto em que a Sociologia, por determinação legal, devido a demandas sociais existentes, retorna ao currículo da educação básica, espera-se que essa disciplina (bem como a Filosofia) desempenhe um duplo papel; qual seja, oferecer um ensino de qualidade e propiciar a formação cidadã dos educandos, para que possam intervir na busca de saídas para os dilemas contemporâneos.

Especificamente, observa-se, entre os docentes titulares da disciplina Sociologia, o predomínio do uso de materiais impressos, coletados em jornais e revistas de grande circulação e relacionados a temas polêmicos, os quais são problematizados e explorados com base no olhar sociológico. Em menor número, há a adoção de polígrafos feitos por professores e, também, de livros de Sociologia e/ou Filosofia.

Faz-se cada vez mais necessária, na atuação profissional dos licenciados e dos bacharéis, uma reflexão sobre qual pedagogia ou pedagogias são mais adequadas para a formação de professores de Ciências Sociais. Neste sentido, consideramos que é pelo diálogo que podemos fornecer aos alunos, e também aos professores, subsídios que lhes permitam refletir sobre sua realidade. O que pode ser observado em maior número entre os docentes iniciantes (estagiários e/ou professores em início de carreira), em vista do uso preponderante de dinâmicas ou atividades em grupo, aulas expositivo-dialogadas, debates ou simulações, filmes, músicas e outros recursos audiovisuais.

Contudo, ainda são muitos os problemas enfrentados pelos professores de Sociologia em nossas escolas. Dentre eles, podemos citar a falta do envolvimento do educando nas aulas, a ausência de uma perspectiva que permita o empoderamento dos sujeitos-educandos, o uso de metodologias inadequadas, a transposição didática de conteúdos e a ausência de materiais e livros didáticos de qualidade voltados ao ensino de Sociologia. Diante disso, torna-se pertinente a busca de novas alternativas para a formação do docente de Sociologia, habilitando-o para o ensino e a pesquisa.

Referências

- BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. N. 9394/96. Brasília, 1996.
- CARDELLI, J. Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard. In : *Cuadernos de Antropología Social*, FfyL – UBA. n. 19, 2004. p. 49-61.
- CARVALHO, M. J. S.; PORTO, L. S. *Portfólio educacional*: proposta alternativa de avaliação. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MEKSENAS, P. O ensino de Sociologia na escola secundária. *Revista Leituras e Imagens*, Florianópolis, p. 67-79, 1995.
- MEIRELLES, M; PEREIRA, T. I. Perspectivas teóricas acerca do empoderamento de classe social. *Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire*, ano 2, n. 2, 2006. Disponível em : <<http://www.forumpaulofreire.com.br>> . Acesso em: 16 abr 2007.
- MORAES, A. C. 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, p. 5-20, abr. 2003.
- PIAGET, J. *O possível e o necessário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- RAIZER, L.; MEIRELLES, M.; INGRASSIA, T. Escolarizar e/ou educar? As perspectivas do ensino de Sociologia na educação básica. *Revista Pensamento Plural*, v. 2, p. 30-47, 2008.
- SILVA, I. 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: CARVALHO, L. M. G. de (org.). *Sociologia e ensino em debate*: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 77-94.

Uma contribuição ao debate: o ensino da Sociologia na escola média¹ ■ *Josefa Alexandrina Silva*

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado.

MARX, Karl. *Teses contra Feuerbach*

Com a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de ensino médio do país, a partir da aprovação do parecer n.º 38/200 do Conselho Nacional de Educação (CNE), abre-se um vasto leque de discussões de natureza epistemológica sobre o ensino das Ciências Sociais, abordando também questões de natureza prática, referentes ao material didático e às formações inicial e continuada de professores para esse nível de ensino.

Este artigo se insere na linha de reflexão sobre metodologia de ensino e busca contribuir para as investigações que tratam das estratégias educativas e as práticas pedagógicas, atuando na construção de um saber sobre o ensino da Sociologia.

1 Artigo apresentado originalmente no grupo de trabalho Ensino de Sociologia, durante o XII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado de 29 de maio a 2 de junho de 2007, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A inserção da Sociologia no campo educacional brasileiro data da década de 1920 e sua presença nas grades curriculares tem oscilado de acordo com a conjuntura política do país.² O caráter intermitente da presença da disciplina fez com que não se desenvolvesse uma tradição de pesquisa na área de ensino de Sociologia.

A partir da década de 1990, o debate acerca do ensino de Sociologia no nível médio tem contribuído para uma reflexão sobre os desafios que a implementação dessa disciplina na grade curricular coloca para aqueles que se preocupam com a maneira como o conhecimento sociológico chegará às camadas populares.³

Silva (2005) aborda a problemática do ensino de Sociologia em seus condicionantes societários e epistemológicos. Trata-se de uma análise abrangente de vários aspectos que envolvem a consolidação da Sociologia como disciplina escolar. Com base nas teorias de Cherval, Silva sugere que há um descompasso entre a constituição da ciência de referência e a disciplina escolar.

Esse autor crítica a reforma educacional que implementou o currículo por competências, o qual conduziu a escola a uma desqualificação do pensamento científico, psicologizou o processo de ensino-aprendizagem e transformou o professor em um *entretendedor*. A importância do texto de Silva, para esta reflexão, é demonstrar como a reforma educacional da década de 1990 tirou da escola a sua condição de espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma cultura científica.

Tomando como referência os documentos curriculares oficiais, particularmente as diretrizes curriculares nacionais, Santos (2002) ana-

2 Vários estudos abordam o histórico da disciplina no campo educacional, razão pela qual não vou retomar os pormenores deste processo. Ver Moraes (2003), Motta (2005) e Silva (2005).

3 Silva (2005). Neste artigo, a professora Ileizi realizou um amplo levantamento de todas as dissertações defendidas nos últimos anos tendo como tema os impasses da implementação do ensino da Sociologia no nível médio.

lisa o sentido da Sociologia no ensino médio e identifica, na prática dos professores da rede pública do Distrito Federal, duas concepções sobre o fazer docente. Na primeira concepção, denominada cientificista, a abordagem metodológica se volta para o resultado da produção sociológica, ou seja, a transmissão de conceitos e fundamentos das principais correntes teóricas. Na segunda abordagem, que o autor denomina espontaneísta, o conteúdo é definido em torno dos interesses dos alunos, que realizam pesquisas, mas não há contextualização e estudos dos princípios filosóficos e sociológicos que as fundamentem.

Moraes (2003) traça um histórico das intermitências do ensino da Sociologia na escola secundária e analisa o desprestígio do debate sobre educação no campo das Ciências Sociais. O texto analisa a tensa relação entre licenciatura e bacharelado na USP e conclui afirmando ser fundamental o reconhecimento da comunidade de cientistas sociais da área de pesquisa em ensino de Sociologia.

A entrada da Sociologia no ensino médio ocorre quando se tornam visíveis os efeitos nefastos da reforma educacional implementada na década de 1990, que desqualificou os saberes científicos e transformou a escola em mais um espaço de reprodução do senso comum.

A escola pública não tem conseguido acompanhar a velocidade das mudanças sociais e culturais da nossa sociedade,⁴ convertendo-se em uma instituição anacrônica que deve ser reinventada. A partir destas considerações iniciais, as perguntas que norteiam esta reflexão são: como desenvolver uma metodologia de ensino que não abra mão da ciência e da complexidade do pensamento, e que seja compreensiva ao

4 Esta questão já era objeto da reflexão de Florestan Fernandes, na década de 1960. "Os problemas educacionais vistos de uma perspectiva macrosociológica apresentam-se, em grande parte, como produtos de nossa incapacidade de ajustar as instituições educacionais às diferentes funções psicoculturais e socioeconômicas que elas devem preencher e de criar um sistema educacional suficientemente diferenciado e plástico para corresponder ordenadamente à variedade, ao volume e ao rápido incremento das necessidades escolares do país como um todo" (Fernandes, 1960, p. 194; citado por Baeta Neves, 2002, p. 357).

estudante inserido no complexo sistema de educação de massas? E de que modo conhecimentos desenvolvidos em outros contextos poderiam ser acolhidos em sala de aula?

A partir dessas questões, a investigação se volta, num primeiro momento, para a análise do sentido da Sociologia e de seu ensino. Num segundo momento, promove o estudo das práticas e dos métodos pedagógicos utilizados nos movimentos de educação popular, resgatando as experiências educativas dos movimentos sociais, como o dos sem-terra, e das escolas sindicais, igrejas e grupos alternativos.

Este trabalho tem por hipótese que os movimentos de educação popular possuem um acúmulo de experiências político-pedagógico que podem contribuir na formulação de referências para a educação escolarizada, mas não substituem o ensino da Sociologia como ciência, que é de competência da escola. Desse modo, nossa investigação tem como objetivos conhecer as estratégias pedagógicas que servem de suporte para a educação popular, buscando resgatar saberes e práticas.

A educação popular parte do princípio de que, numa sociedade dividida em classes, o ato educativo não possui neutralidade e se coloca como campo de disputa pela hegemonia política. A educação popular se define como uma prática pedagógica voltada para a emancipação da população oprimida. Para que se atinja esse objetivo, discutem-se as especificidades da educação popular e da educação escolar, de modo a situar as limitações da transposição automática de métodos de ensino.

Para efeito desta análise, deve-se explicitar que a diferenciação básica entre a educação popular e a educação escolar refere-se aos seus objetivos educacionais. Enquanto a educação popular busca o desenvolvimento de uma consciência política⁵ e tem como horizonte a organização da massa trabalhadora, a educação escolar volta-se para a aquisição de uma bagagem cultural universal.

5 Ver Cepis (2007, p. 19)

O sentido do ensino da Sociologia

Mills (1965) apresenta a Sociologia como um conhecimento capaz de levar o homem comum a compreender os nexos que ligam sua vida individual aos processos sociais mais gerais. Para esse autor, como o cidadão comum não tem consciência da complexidade da realidade social, a superação desta condição de alienação se dá com o desenvolvimento do que chama imaginação sociológica, que possibilita ao homem comum usar a informação e desenvolver a razão.

Ianni (1988) afirma que o mundo depende da Sociologia para ser explicado e para compreender-se. Sem a Sociologia, diz ele, talvez o mundo fosse mais confuso e incógnito. Desse modo, a Sociologia atua como autoconsciência da sociedade. Outro autor que procura refletir sobre o sentido da Sociologia é Giddens (2001), que atribui a essa ciência um papel central na compreensão das forças sociais que vêm transformando nossas vidas. Para ele, a vida social tornou-se episódica, fragmentária e marcada por incertezas que exigem, para seu entendimento, a contribuição do pensamento sociológico.

A partir desses referenciais iniciais, coloca-se a necessidade de refletir de que maneira a Sociologia pode contribuir para a formação do homem comum. Qual o sentido dessa disciplina no sistema de educação de massas no qual estamos incluídos?

O sentido do ensino da Sociologia no nível médio é um tema recorrente nesses estudos, e já na década de 1920 se concebia um papel específico para a Sociologia, como afirma Martins:

O ensino de Sociologia era compreendido como um instrumento estratégico para a compreensão da realidade social brasileira, sendo que o seu ensino deveria propiciar a formação de agentes sociais capazes de refletir sobre os problemas nacionais.⁶

6 *Op. cit.*, p. 445.

Na década de 1950, Florestan Fernandes já discutia “a conveniência de mudar a estrutura do sistema educacional do país e a conveniência de aproveitar, de uma maneira mais construtiva, as ciências humanas no currículo da escola secundária”.⁷ Florestan defendia a necessidade de o homem comum ter acesso ao conhecimento sociológico, para que pudesse compreender o mundo, deixar de ser vítima passiva e se tornar “parceiro nos acontecimentos que abalam a vida da Nação”.

O método de análise utilizado pela Sociologia estabelece a ligação entre os diferentes indivíduos, colocando em evidência as estruturas sociais em que vivem. Ao possibilitar a compreensão dos fenômenos sociais em sua totalidade, a Sociologia estabelece as ligações dos fatos cotidianos com os rumos tomados pela sociedade.

Em pesquisa realizada com professores do Rio Grande do Sul, Motta (2005) aborda as expectativas destes com relação ao ensino da Sociologia. Alguns professores acreditam no papel transformador da realidade social que teria essa compreensão da sociedade por parte do estudante. Ao problematizar as visões correntes do que sejam cidadania e crítica, a autora demonstra que o estágio incipiente da Sociologia como disciplina escolar coloca em risco as expectativas dos professores. Ela conclui não ser viável fazer ilações apressadas de que, ao formar o cidadão crítico, a Sociologia estaria atuando para a transformação social.

A Sociologia, como ciência, não tem ampliado o alcance social de sua reflexão, e o próprio sociólogo, como intelectual, não tem conseguido atuar como consciência crítica da realidade. Refletir sobre a atuação do professor de Sociologia não é vê-lo como um vulgarizador do conhecimento, mas como um intelectual mais próximo das massas.

Portanto, o conhecimento não deve permanecer como patrimônio de um grupo restrito e a Sociologia, como ciência, pode contribuir para a educação das massas, superando concepções de mundo fragmentadas e acríticas e substituindo-as por uma visão calcada na ciência.

7 Citado por Moraes (2003).

O desafio metodológico que se coloca para as Ciências Sociais no ensino médio não é a simplificação do discurso, mas a possibilidade de dar um sentido para a Sociologia. A ciência deve ser a referência do professor, para que a escola deixe de ser simplesmente uma reprodutora do senso comum. Portanto, o ensino da Sociologia requer a criação de mediações que possibilitem a articulação entre o micro e o macro, o conteúdo e a metodologia, a teoria e a prática.

Ressalte-se que o sentido do ensino da Sociologia no nível médio não é formar sociólogos, mas possibilitar ao cidadão comum pensar sociologicamente. Pois, como afirma Souto (1987, p. 1), “pensar sociologicamente é pensar não só de modo racionalmente rigoroso, como também de maneira comprovável pela observação controlada dos fatos sociais”.

A formação do espírito crítico decorre, basicamente, da existência de três princípios explicativos para a realidade: causalção funcional, conexão de sentido e contradição. Por meio desses princípios explicativos, torna-se possível compreender diferentes visões de sociedade e diversos estilos de pensamento. Conduzir o estudante a pensar sociologicamente significa ajudá-lo a desenvolver uma atitude de dúvida e busca de conhecimentos que não traga a exatidão e a certeza, mas a possibilidade e a probabilidade.

A pesquisa constitui elemento fundamental para o ensino da Sociologia, pois coloca o aluno diante de desafios e o faz buscar informações, preparando-o para a autonomia intelectual. Por isso, nem mesmo no ensino médio deve haver dissociação entre ensino e pesquisa.⁸

As discussões dos conceitos básicos das Ciências Sociais podem ser enriquecidas com estudos da realidade regional, recorrendo-se à leitura de jornais e revistas e a filmes que retratam o cotidiano, os quais fornecerão exemplos concretos que facilitarão o aprendizado.

8 No meio acadêmico, acredita-se que o lugar da pesquisa é na pós-graduação. Não falamos aqui em busca de rigor ou domínio teórico, mas na predisposição para conhecer, estimulando a dúvida e a crítica.

A Sociologia nos movimentos de educação popular

A educação popular surgiu na periferia da sociedade, voltando-se, em alguns casos, contra a educação formal. É uma educação voltada para a transformação social, desenvolvida em sindicatos, igrejas, entidades e grupos alternativos. Por atuar junto às camadas populares consideradas oprimidas, coube ao movimento popular formular métodos de ensino adequados a essa população. Como consta no manual da Cepis (2007, p. 17),

é preciso organizar e divulgar nossa experiência para conferir se essa contribuição continua significativa, para somar-se a outras experiências e para disputar concepções, no campo político-pedagógico.

Parte-se da premissa de que uma sociedade dividida em classes também divide os saberes. A classe que controla a economia possui o controle ideológico, apropriando-se do conhecimento e transmitindo para a classe oprimida um saber que não representa a realidade desta. Assim, leva os oprimidos a pensar que possuem um saber universal, quando este, na realidade, representa o pensamento dos setores dominantes.

A crítica à educação burguesa deve-se ao fato de que esta mascara a realidade, pois mostra uma visão fantasiosa que naturaliza as desigualdades e oculta os conflitos e contradições da sociedade. Desse modo, a educação burguesa formal é um instrumento de reprodução das desigualdades, ao apresentar o conhecimento científico como algo neutro.

Del Roio (2006), no artigo *Gramsci e a educação do educador*, afirma que esse pensador propunha o desafio de pensar uma escola que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista. A luta dos trabalhadores para ter acesso à cultura e se apropriar do conhecimento traria consigo o esforço e o empenho para assegurar uma autonomia em relação aos intelectuais da classe dominante. Contra as classes dirigentes, deveria ser criada uma nova cultura e um novo processo educativo.

De acordo com Del Roio, Gramsci se debatia com a impotência das instituições da classe operária para realizar uma educação capaz de assegurar a emancipação e a autoeducação dos trabalhadores. Para Gramsci, o material pedagógico da escola deveria compor-se de opúsculos que tratasse das questões elementares do marxismo, explicando a necessidade de um governo operário-camponês.

No Brasil, a educação popular surgiu na década de 1960 e alcançou repercussão internacional com os trabalhos de Paulo Freire. A metodologia da educação popular busca mostrar ao povo a possibilidade de ser protagonista do processo histórico, buscando uma nova síntese entre o conhecimento científico e o saber que provém da prática coletiva de classe.

A educação popular busca a “superação da educação bancária, onde a educação é concebida como o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Freire, 1987, p. 40). Os princípios metodológicos dessa educação baseiam-se em processos coletivos de produção e elaboração do conhecimento, tendo em vista a leitura crítica da realidade, para transformá-la, e a busca de uma práxis emancipadora que conceba a educação como um meio de luta política.

Na análise dos textos de educação popular, destacam-se as características do método de trabalho empregado:

1. Valorização das subjetividades, utilizando-se poesia e música para elevar a autoestima do grupo.
2. Relação educador-educando não hierárquica, mas de complementaridade.
3. Forte presença da ideia de utopia, que busca sensibilizar as pessoas para a ideia de mudança.
4. Experiências vividas pelos participantes, suas lutas e sonhos, integrando o conteúdo de formação.
5. Educação baseada em valores como companheirismo e solidariedade.
6. Valorização do saber popular, que incorpora os avanços do saber acadêmico.

7. Organização de cartilhas com desenhos, conteúdos, frases em destaque, poesias.
8. Forte presença do trabalho coletivo.
9. Escolha de temas geradores que estejam ligados à realidade dos trabalhadores.

Para esta pesquisa, que tem por objetivo analisar como os métodos da educação popular podem ser utilizados na educação escolar, observa-se que há uma grande preocupação de conduzir a reflexão sobre a realidade social a partir da realidade imediata e, até mesmo, das subjetividades do educando.

A investigação dos temas abordados nos cursos de educação popular aponta para a discussão de temas clássicos da sociologia, como: cultura, cultura popular, folclore, cultura erudita, alienação cultural, trabalho, desvalorização do trabalhador, governo, relações de poder, participação popular.

Na educação popular, a Sociologia é conduzida a um ponto de vista crítico. Enriquecida com o método dialético, possibilita “apanhar a realidade do diverso” (Ianni, 1996, p. 25-33), estabelecendo relação entre a realidade concreta e o pensamento social, e colocando em evidência a dinâmica de uma sociedade fundada na desigualdade.

Dal Ri e Vietz (2004), no texto *A educação do movimento dos sem-terra*, enfatizam o papel das atividades lúdicas e culturais. Nessa pedagogia, é responsabilidade dos alunos realizar todos os dias, pela manhã, atividades expressas em forma de poesias, performances, músicas, expressões corporais, palavras de ordem etc. Com essas atividades, busca-se manter a identidade do grupo. Quanto à exposição de conteúdo, os autores afirmam:

a tônica da exposição não é o universalismo, como ocorre na escola burguesa. Observa-se uma preocupação em explicitar os possíveis vínculos existentes entre ideologia, ciência e classes sociais, o que é mais evidente quando a organização da sociedade é o objeto de explicação.

A educação popular, ao desenvolver uma metodologia que aproxima o educador do educando, produz materiais com linguagem adequada ao público a que se destina, valoriza as subjetividades do educando, volta-se para o trabalho coletivo e traz contribuições valiosas para que se possa pensar o sistema educacional escolarizado, que encontra-se em crise.

Porém, vislumbra-se, nesse modelo de educação, o risco de uma incorporação acrítica do conhecimento, por não colocar o estudante em contato com as diferentes abordagens dos fenômenos sociais e não ter como objetivo o desenvolvimento de uma atitude científica, pautada na dúvida e voltada para a pesquisa. O pensamento crítico implica pensar por si mesmo.

Conclusão

Com esta pesquisa, pretende-se contribuir para o debate sobre o ensino de Sociologia, analisando os pontos convergentes dos diferentes tipos de educação e as zonas de atrito entre eles.

O debate sobre os processos de adaptação e de mudança social, que caracteriza as Ciências Sociais, reflete-se no campo do ensino. Diante dos posicionamentos que defendem a neutralidade axiológica ou apontam a ciência como discurso ideológico, o estudante deve primeiro conhecer a realidade social, pois será com base nesse conhecimento que ele fará sua opção pela adaptação ou pela transformação social.

Apesar da crise da escola brasileira, esta é uma instituição primordial para a formação da cidadania, podendo influir de maneira positiva nos processos de transformação social, pois a escola ainda é o espaço do saber desinteressado, com base na ciência, no qual as massas populares podem ter acesso ao pensamento científico.

É legítimo conceber um trabalho pedagógico que se realize fora do ambiente escolar e tenha como objetivo elevar a consciência social dos setores oprimidos. Os movimentos de educação popular desempenham um papel importante na dinâmica social; porém, não substituem o saber escolar.

As aproximações possíveis entre a educação popular e a educação escolar dizem respeito à formulação dos temas geradores, os quais possibilitam que os conteúdos trabalhados na escola mantenham-se vinculados à realidade e à experiência de vida dos alunos, conferindo um significado para o aprendizado.

Corre-se o risco de que a Sociologia, no meio escolar, reproduza o senso comum, por isso é importante que sua abordagem seja pautada nos diferentes princípios explicativos e voltada para a pesquisa.

No sistema educacional, o papel da Sociologia é contribuir para que o estudante pense de forma autônoma. Mais do que transmitir conhecimentos, essa disciplina deve induzir a reflexão. Cabe ao professor induzir o aluno a formar seus próprios critérios de análise da realidade e repensá-los permanentemente. Somente assim construiremos um sistema educacional democrático, levando a Sociologia, como ciência, a contribuir para a renovação do sistema de ensino.

Como a escola pública está voltada para a classe trabalhadora, é importante que esta seja uma escolar popular. Entretanto, deve empenhar-se na iniciação científica do estudante, para que a realidade não apareça a ele como um fetiche.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos Cedes* [on line], v. 18, n. 43 [citado 2006-12-29], p. 46-57, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&ped=501013262197000200005ing=pt&nrm=isso>. – ISSN 0101-3262
- BAETA NEVES, Clarissa E. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org.). *O que ler na ciência social brasileira: 1970-2002*. São Paulo: Anpocs: Sumaré; Brasília: Capes, 2002.
- BETTO, Frei. *Desafios da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Cepis, 2005.
- BORBALAN, Jean-Claude Ruano. L' education un objet de recherches: dossier. *Revue Ciencias Humaines*, Paris, 142 ed. , octobre 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC-Semtec, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC-SEB, 2006.
- CEPIS-CEPAGRI. *Formação básica multiplicadora*. São Paulo: Cepis, 1996.
- DAL RI, Neusa M.; VIETEZ, Cândido Geraldez. A educação do movimento dos sem-terra. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 26 [citado 2007-04-08], p. 44-57, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pdf=S141324782004000200004&ing=pt&nrm=iso>ISSN 1413-2478:dó:10.1590/S1413-247820040002000004.
- DEL ROIO, M. Gramsci e a educação do educador. *Cadernos Cedes* [online] v. 26, n. 70 [citado 2007-04-22] p. 311-328, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622006000300003&ing=pt&l.nrm=ISSO>ISSN 0101-
- FERNANDES, Florestan. *A Sociologia numa era de revolução social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

GIDDENS, Anthony. *Em defesa da Sociologia: ensaios, interpretações e réplicas*. Trad. Oneide Venâncio Majer, Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GIOVANI, Luciana M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 44, p. 46-58, abr. 1998.

GOHN, Maria da Glória M. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

IANNI, Octavio. *A Sociologia e o mundo moderno*. São Paulo: Educ, 1988.

IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. *Estud. av.* [online], v. 10, n. 26 [citado 2010-10-27], p. 25-33, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-4014. doi: 10.1590/S0103-40141996000100006.

IDE, Pascal. *A arte de pensar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEHER, Roberto. *Escola Nacional Florestan Fernandes: um grande acontecimento para a educação e para as lutas sociais no Brasil*. In: http://rls.org.br/publique/media/Leher_escolaflorestan.pdf

Acessado em 13/04/2007 às 13h45m.

MARTINS, Carlos B. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-2002)*. São Paulo: Anpocs; Sumaré; Brasília: Capes, 2002.

MARTINS, Heloisa H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai./ago. 2004.

MÁXIMO, Antonio C. *Os intelectuais e a educação das massas*. Campinas: Autores Associados, 2000.

MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MOTTA, Kelly C.C. da S. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, mai./ago. 2005.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, v. 15, n. 1, mai. 2003.

PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marília P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, p. 222-232, 1997.

SANTOS, Mário B. *A Sociologia no ensino médio: condições e perspectivas epistemológicas*. Disponível em: <http://www.sociologos.org.br/textos/sociol/ensinmed,htm> – acessado em 28/12/2006 às 21:30m.

SILVA, Ileizi. *A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina*. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ensinoSociologia.htm>, acessado em 28/12/2006, às 23:45m.

SOUTO, Cláudio. *O que é pensar sociologicamente*. São Paulo: EPU, 1987.

Sobre os/as autores/as

Danilo Rabelo

Licenciado em Estudos Sociais e História (PUC-GO), doutor em História (UnB). Professor de Sociologia do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui trabalhos publicados sobre História da Jamaica pós-colonial (rastafari), História de Goiás, gênero, música pop, religiosidade e sexualidade. Membro do corpo editorial da *Revista Brasileira do Caribe* e do Centro de Estudos do Caribe no Brasil (Cecab). *E-mail*: rabelodanilo62@yahoo.com.br

Dijaci David de Oliveira

Sociólogo (1996). Mestre em Sociologia da Cultura pela Universidade de Brasília (1999). Doutor em Sociologia da Violência e do Conflito pela Universidade de Brasília (2007). Pesquisador associado ao Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) de 1998 a 2002. Foi bolsista internacional da Fundação Ford (2004/2006) e consultor em Direitos Humanos no Ministério da Educação (2007-2008). Atualmente é professor de Sociologia na Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG). *E-mail*: dijaci@gmail.com

Erlando da Silva Rêses

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), com pesquisas e publicações na área de Sociologia do Trabalho, da Educação e do Ensino de Sociologia. É professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB/FE). Foi professor de Sociologia do ensino médio na Secretaria de Educação do DF por onze anos e colaborou na elaboração do currículo de Sociologia. É também professor-pesquisador (autor) do curso de Especialização à Distância no Ensino de Sociologia do MEC/Capes/UAB. *E-mail:* erlandoreses@uol.com.br

Helson Flávio da Silva Sobrinho

Graduado em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) e doutor em Linguística. Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras e em Ciências Sociais. Desenvolve estudos nas linhas de pesquisa sobre discurso, sujeito, história e ideologia. É autor dos livros *Discurso, velhice e classes sociais* e *Análise do discurso: fundamentos e prática*. *E-mail:* helsonf@gmail.com

Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Doutora em Sociologia (USP) e professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UOL). Pesquisa sobre ensino de Sociologia, juventude e escola e políticas educacionais. Possui diversos artigos publicados e organizou os livros *O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina* e *Educação e Estado: mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90*. *E-mail:* ileizisilva@hotmail.com

Josefa Alexandrina Silva

Mestre em Ciências Sociais pela PUC-SP. Professora no estado de São Paulo, integrou a equipe técnica de Sociologia da Secretaria de Estado da Educação. Pesquisa sobre políticas educacionais, conteúdos e metodologias para o ensino de Sociologia. *E-mail:* j.alexandrina@uol.com.br

Leandro Raizer

Professor e pesquisador na área de Sociologia da Educação e ensino de Sociologia. No Brasil, é colaborador do LADCIS e do GEU (Grupo de Estudos sobre Universidade), vinculados à UFRGS. No exterior, é colaborador do Griapi/Université de Montréal/Canadá. Também colabora com a Comissão Nacional do Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia, tendo várias publicações nessa área. *E-mail:* professorleandroraiser@gmail.com

Mauro Meirelles

Licenciado em Ciências Sociais (2002) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Foi professor substituto dessa universidade entre os anos de 2005 e 2007. Atualmente, cursa o doutorado em Antropologia na UFRGS e trabalha com o Núcleo de Estudos sobre Religião (NER) e o Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (Laviecs). Tem experiência na área de Educação e Antropologia, em especial no desenvolvimento de *softwares* e métodos de pesquisa. Sua principal área de atuação reside nos estudos sobre Antropologia e Política, na construção e produção de indicadores estatísticos e, também, na produção de materiais voltados para a educação à distância e a formação de licenciados em Ciências Sociais. *E-mail:* mauro-meirelles@hotmail.com

Revalino Antonio de Freitas

Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, é professor da Faculdade de Ciências Sociais e do programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás (UFG). *E-mail:* raffreitas@uol.com.br

Thiago Pereira Ingrassia

Licenciado e bacharel em Ciências Sociais (IFCH/UFRGS). Mestre em Educação (PPGEDU/UFRGS). Professor de Sociologia do Colégio Metodista e professor da rede pública municipal de São Leopoldo-RS. Desenvolve pesquisas sobre Sociologia da Educação e ensino de Sociologia

na educação básica, com ênfase em educação popular e práticas pedagógicas emancipatórias na América Latina. É co-autor do artigo “Escolarizar ou Educar? As perspectivas do ensino de Sociologia na educação básica”, publicado na *Revista Pensamento Plural* (ISP/UFPel – Ano 2, número 2, janeiro a junho de 2008) e do livro *Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS*. E-mail; thiago.ingrassia@gmail.com

© Danilo Rabelo, Dijaci David de Oliveira, Revalino Antonio de Freitas, 2010
Direitos reservados para esta edição: os autores.

Revisão

Luiz Carlos Machado

Projeto gráfico da coleção e capa

Alanna Oliva

Editoração eletrônica

Alanna Oliva

Dados internacionais de catalogação-na-publicação (CIP)
(Henrique Bezerra de Araújo)

E56 Ensino de Sociologia: currículo, metodologia e formação de
 professores / organizadores, Dijaci David de Oliveira, Danilo
 Rabelo, Revalino Antonio de Freitas. – Goiânia : UFG/FUNAPE,
2011.

208 p. – (Educação em Direitos Humanos; 01)
ISBN: 978-85-8083-006-4

1. Sociologia – Ensino Médio. 2. Cidadania – Direitos Humanos.
3. Currículo – Formação de Professores. 4. Sociologia – Ensino –
Discursos Discentes. I. Título.

CDU 37.015.4

Revisão, projeto gráfico, editoração, impressão e acabamento

Campus Samambaia, Caixa Postal 131

CEP: 74001-970 - Goiânia - Goiás - Brasil

Fone: (62) 3521-1107 - Fax: (62) 3521-1814

editora@cegraf.ufg.br

www.cegraf.ufg.br



