



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Ciências Sociais  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Marcia Menezes Thomaz Pereira

**A construção social da identidade da sociologia como disciplina escolar:  
que sociologia é essa?**

Rio de Janeiro

2013

Marcia Menezes Thomaz Pereira

**A construção social da identidade da sociologia como disciplina escolar:  
que sociologia é essa?**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Josefina Gabriel Sant'Anna

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CCSA

P436c Pereira, Marcia Menezes Thomaz.  
A construção social da identidade da sociologia como disciplina escolar: que sociologia é essa? / Marcia Menezes Thomaz Pereira. – 2013.  
178 f.

Orientador: Maria Josefina Gabriel Sant'Anna.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.  
Bibliografia.

1. Sociologia – Teses. I. Sant'Anna, Maria Josefina Gabriel.  
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDU 301

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Marcia Menezes Thomaz Pereira

**A construção social da identidade da sociologia como disciplina escolar:  
que sociologia é essa?**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de agosto de 2013.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Josefina Gabriel Sant'Anna (Orientadora)  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Maria BomenyGarchet  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

---

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira  
Universidade Federal Rural Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2013

## DEDICATÓRIA

A Iago e Ernesto.  
Porque quando nasceram  
me deram a chance de ressignificar o amor.

## AGRADECIMENTOS

E depois de tanto trabalho com a escrita da dissertação, eis que chega o momento de registrar os agradecimentos. E agora, diante desta tarefa, vejo que talvez esta seja uma das mais delicadas.

Em primeiro lugar, agradeço imensamente à Professora Dr<sup>a</sup> Maria Josefina Gabriel Sant'Anna, minha orientadora, por toda generosidade e atenção que vem dedicando aos meus trabalhos desde os tempos da Especialização em Sociologia Urbana até a finalização desta dissertação. Agradeço pelo apoio determinante para o meu ingresso no mestrado e por ter me recebido como orientanda. Pelo aprendizado e pelas oportunidades que me proporcionou neste período de curso. E agradeço, principalmente, por ter confiado e acolhido a minha decisão de mudar o tema do meu estudo – tema este que me é tão caro. Agradeço por todas as críticas e leituras cuidadosas, bem como o carinho com que fez tudo isso.

Gostaria de agradecer ao Departamento de Ciências Sociais da UERJ por ter sido a minha porta de entrada nesta Universidade, através do curso de Especialização em Sociologia Urbana. Ali, certamente, esta dissertação começou a ser rascunhada. Neste sentido, agradeço à Professora Dr<sup>a</sup> Cristina Dias que, tendo sido minha orientadora na monografia da Especialização, incentivou o prosseguimento dos meus estudos. Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UERJ não apenas pela oportunidade de desenvolvimento intelectual, mas por todas as experiências enriquecedoras e pelas pessoas maravilhosas que pude conhecer nos últimos dois anos. Agradeço ao Fernando Ribeiro, sempre tão gentil e solícito com as demandas dos alunos na secretaria da Especialização, e a Sônia e Wagner, igualmente queridos, pelo suporte fundamental da nossa vida acadêmica na secretaria do PPCIS.

Gostaria de agradecer ao Professor Dr. Luiz Fernandes de Oliveira e a Professora Dr<sup>a</sup> Helena Bomeny por terem aceitado participar da minha banca de qualificação. Suas observações foram determinantes no desenho deste trabalho. E agradeço pelo privilégio de tê-los novamente em uma banca, agora, de defesa da dissertação.

Agradeço à Professora Dr<sup>a</sup> Claudia Barcellos Rezende pela oportunidade da disciplina Seminário de Dissertação, oferecida no PPCIS. Pela disposição em debater temas tão variados e pelas contribuições valiosas que deu a este trabalho. Tão valiosas quanto as amizades que pude fazer durante este curso, em especial, a do colega Wellington Conceição. Agradeço também à Professora Dr<sup>a</sup> Angela de Castro Gomes pelo excelente curso de História Oral, que tive a oportunidade de realizar no Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais do CPDOC/FGV. Agradeço pela dedicação com a disciplina e com os seus alunos. Ambos os cursos foram decisivos para o desenvolvimento teórico-metodológico do meu trabalho, mas, tenho certeza que só tiveram esse impacto porque estas professoras possuem uma qualidade rara que as fazem desempenhar muito bem as atividades de ensino e de pesquisa.

Às colegas de turma do mestrado Camila Pierobon e Marcela Lopes. Duas flores. A Alexandra Santos, por todas as coisas que aprendi com ela. Desde teoria antropológica, com as discussões em sala de aula, até receitas de banhos energéticos. Alexandra esteve comigo de corpo e alma no momento mais difícil que passei durante este período. Sou grata pela força e a amizade. Agradeço também a todos os colegas do PPCIS, com os quais pude participar de trabalhos coletivos, como a organização das duas últimas edições do nosso Seminário de Alunos. No final, tudo deu certo.

Agradeço aos colegas de trabalho e à direção do Colégio Estadual Paulo Freire, que sempre acreditaram e apoiaram o meu trabalho e estão comigo na batalha cotidiana pela

educação pública de qualidade. Agradeço especialmente a todas as moças e rapazes trabalhadores, meus alunos/professores, por todas as coisas que eu tenho aprendido com vocês em sala de aula.

Agradeço a Márcia Faissal, grande amiga. Além do seu carinho, pude contar com a sua ajuda no trabalho de transcrição das entrevistas. Trabalho árduo, mas que realizou com tremenda generosidade e qualidade. A ela serei eternamente grata. Às amigas Ana Luiza, Verônica e Giselli, que sempre estiveram na torcida e providencialmente presentes.

Às amigas de fé, irmãs camaradas, Fabíola e Monique. Pelas intensas e extensas conversas. Por todas as coisas que compartilhamos e pela certeza de que envelheceremos juntas.

Agradeço também a todas as Mulheres que Não Sabem Provocar, porque juntas estamos aprendendo na prática o sentido de sororidade. Em especial a Maísa Helena, Luciana e Aline, que estiveram tão próximas (ainda que distantes) nos últimos meses, sempre segurando a minha mão para eu não cair.

Agradeço especialmente a minha mãe e ao Thiago, por quem sou perdidamente apaixonada. Por não terem saído do meu lado um minuto sequer durante esse processo de escrita, demonstrando um amor imenso.

E, finalmente, agradeço aos professores e professoras que concederam as entrevistas para este trabalho. Agradeço por terem me dado a oportunidade de refletir sobre a minha prática docente, enxergando-a a partir de seus olhares. Agradeço por todas as surpresas com que me deparei, por todos os pressupostos que contradisseram. Agradeço, enfim, pelo aprendizado e por terem me ajudado na difícil tarefa de estranhar o familiar.

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem,  
mas, sobretudo, com eles lutam.

*Paulo Freire*



## RESUMO

PEREIRA, Marcia M. T. **A construção social da identidade da sociologia como disciplina escolar: que sociologia é essa?** 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Este trabalho se insere no debate a respeito da Sociologia como disciplina escolar e tem por objetivo investigar a *identidade* desta ciência na escola. *Que Sociologia é essa?* constitui sua indagação efetiva e desdobra-se na proposta de perceber como a Sociologia está sendo construída pelos professores e professoras regentes na sua relação cotidiana com a disciplina, em algumas das escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Quatro são os elementos que, articulados, consideramos relevantes como meio para demarcar aspectos que nos aproximem da identidade desta disciplina. São eles: a sua trajetória na Educação Básica; os sentidos que lhes são atribuídos, sintetizados nos objetivos e na especificidade desta disciplina em relação às demais; os conteúdos e metodologias mobilizados na construção cotidiana do conhecimento escolar da Sociologia; e, por fim, os lugares que ela vem ocupando na escola. A noção de *configuração*, de Norbert Elias, permitiu enxergar esta identidade como um processo social em construção. Deste modo, além de trabalhos acadêmicos e de documentos oficiais de âmbito nacional e estadual, esta pesquisa teve como fonte entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores e professoras desta rede de ensino.

Palavras-chave: Ensino de sociologia. Escola. Identidade. Configuração.

## ABSTRACT

PEREIRA, Marcia M. T. **The social construction of Sociology identity as a school subject: what kind of Sociology is that?**2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The context of this research work is the debate about Sociology as a school discipline. Its goal is to investigate the identity of this science inside the school. What is this Sociology? is its effective question. That question unfolds in the proposal of realize how Sociology is being built by the school teachers in their daily relationship with the discipline in some of the schools of the public school system of the state of Rio de Janeiro. There are four elements considered relevant to line off aspects that make us closer to the identity of this discipline: its trajectory in Basic Education; the meanings ascribed to them, which are synthesized in the objectives and specificity of this discipline in relation to other; the content and methodologies deployed in the daily construction of school knowledge of Sociology; and, finally, the place this discipline has been occupying inside the school. The notion of configuration, by Norbert Elias, allowed us to see that identity as a social process in construction. Thus, this research had as source interviews with teachers of this school system, in addition to academic papers and official (national and state) documents.

Keywords: Teaching sociology. School.Identity.Configuration.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>AS PRESENCAS E AUSÊNCIAS DA SOCIOLOGIA NO CAMPO ESCOLAR.</b>	<b>23</b>
1.1	<b>Entre ensaios, presenças e ausências: a trajetória da Sociologia como disciplina escolar no sistema educacional brasileiro .....</b>	<b>26</b>
1.2	<b>De volta às aulas: do retorno gradativo à obrigatoriedade legal da Sociologia como disciplina escolar no Ensino Médio.....</b>	<b>44</b>
<b>2</b>	<b>A TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....</b>	<b>65</b>
2.1	<b>Do retorno oficial, via Constituição estadual, aos dias atuais.....</b>	<b>66</b>
2.2	<b>As propostas curriculares oficiais de Sociologia para a rede pública de educação do estado do Rio de Janeiro.....</b>	<b>90</b>
2.2.1	<b><u>O Currículo Mínimo de Sociologia .....</u></b>	<b>101</b>
<b>3</b>	<b>NO CHÃO DA ESCOLA: A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....</b>	<b>115</b>
3.1	<b>Sentidos, objetivos e especificidade.....</b>	<b>122</b>
3.2	<b>Conteúdos e metodologias.....</b>	<b>130</b>
3.3	<b>Os lugares da Sociologia na escola.....</b>	<b>139</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>151</b>
	<b>ANEXO A – Reorientação Curricular de Sociologia .....</b>	<b>157</b>
	<b>ANEXO B – Proposta Curricular: um novo formato – Sociologia .....</b>	<b>165</b>
	<b>ANEXO C – Currículo Mínimo de Sociologia 2011.....</b>	<b>169</b>
	<b>ANEXO D – Currículo Mínimo de Sociologia 2012 .....</b>	<b>178</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no debate a respeito da Sociologia como disciplina escolar e tem por objetivo investigar a *identidade* desta ciência na escola. *Que Sociologia é essa?* constitui sua indagação norteadora e desdobra-se na proposta de perceber como a Sociologia está sendo construída pelos professores e professoras regentes na sua relação cotidiana com a disciplina em algumas das escolas da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Primeiramente foi necessária uma adequação do conceito. Como se sabe, nas Ciências Sociais, o debate acerca do conceito de identidade refere-se predominantemente a pessoas ou a grupos. A identidade implica articulação entre um reconhecimento da sociedade sobre nós, um olhar do outro, e um reconhecimento de si. Neste trabalho, diante da dificuldade de se valer do conceito de identidade no sentido estrito, uma vez que se refere a uma disciplina, o termo “identidade” foi incorporado a fim de sintetizar o que define, conforma, caracteriza e *identifica* a disciplina Sociologia no Ensino Médio a partir das percepções dos professores e professoras da rede pública estadual de ensino, entendendo-o como um conjunto de características variáveis, fluídas e circunstanciais dadas pelo recorte que estamos propondo. Portanto, entende-se a identidade como um processo social permanente que se desenvolve a partir da dinâmica das relações sociais. De modo que não pretendemos atingir um “ponto de chegada” que defina uma identidade essencializada, mas trazer elementos que contribuam para pensar a construção social da Sociologia como disciplina escolar.

Quatro são os elementos que, articulados, consideramos relevantes como meio para demarcar aspectos que nos aproximem da identidade da disciplina. São eles: a sua trajetória na Educação Básica<sup>1</sup>; os sentidos que lhes são atribuídos, isto é, os objetivos e a especificidade desta disciplina em relação às demais; os conteúdos e metodologias mobilizados na construção cotidiana do conhecimento escolar da Sociologia; e, por fim, os lugares que ela vem ocupando na escola.

No que tange ao debate acerca do ensino de Sociologia, a Lei Federal 11.684/2008<sup>2</sup> representa um marco importante na sua trajetória na educação escolar. Ela torna a Sociologia uma disciplina obrigatória em todas as séries e modalidades do Ensino Médio, das redes

---

<sup>1</sup> A Educação Básica no país é composta pela Educação Infantil (para crianças até seis anos de idade), Ensino Fundamental (com duração de nove anos de ensino, iniciando-se aos seis anos de idade) e Ensino Médio (etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos de ensino), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996.

<sup>2</sup> Lei federal que altera o art. 36 da LDB e inclui as disciplinas Sociologia e Filosofia como obrigatórias nos currículos de todas as modalidades de ensino médio de todo o país.

públicas e privadas do país, inaugurando um novo momento que vem provocando fecundos desafios para professores, pesquisadores e licenciandos em Ciências Sociais envolvidos com esta discussão. De alguma maneira, sob algum formato, as Ciências Sociais estão começando a ganhar mais espaço na sociedade por meio de sua entrada nas salas de aula, uma vez que a disciplina Sociologia, neste nível de ensino, abarca os conteúdos referentes às áreas de conhecimento tanto da Antropologia e como da Ciência Política, estabelecendo contato (para muitos, pela primeira vez) com jovens estudantes de todo o país.

Historicamente, a Sociologia como disciplina escolar é marcada pela intermitência entre inclusão e exclusão nas matrizes curriculares da escola básica em diferentes períodos da Educação nacional. A intermitência, portanto, é uma característica importante de sua trajetória e pode ser pensada, como sugerem nossas análises preliminares, como um aspecto relevante da causa (mas também efeito) da presença ainda instável e não consolidada que atualmente ela se encontra nas escolas.

Para conhecer os aspectos deste problema, nossa aposta é que as questões que surgem não podem ser resolvidas ou pensadas apenas a partir do nível legal-institucional, pois se expressam e se desdobram também no âmbito da subjetividade, das ações e representações dos sujeitos. As representações são elaborações sobre o “real”, construídas a partir das relações dos indivíduos em suas práticas cotidianas. Não há fatos sem representações. Os fatos só podem se tornar “realidade” quando preenchidos de significados ao serem narrados, relatados e manifestos. Assim, a partir das representações é possível compreender mudanças, permanências e tendências na sociedade, na medida em que expressam e produzem ideias sobre o mundo, surtindo efeitos materiais e simbólicos sobre a vida, isto é, superando os próprios indivíduos que as produzem, ganhando objetividade e tornando-se passíveis de análise.

[...] Representações são tão reais quanto meios de transporte ou técnicas agrícolas, por exemplo. Quando um entrevistado nos deixa entrever determinadas representações características de sua geração, de sua formação, de sua comunidade, etc., elas devem ser tomadas como fatos, e não como ‘construções’ desprovidas de relação com a realidade. É claro que a análise desses fatos não é simples, devendo-se levar em conta a relação de entrevista, as intenções do entrevistado e as opiniões de outras fontes (inclusive entrevistas). Antes de tudo, é preciso saber ‘ouvir contar’: apurar o ouvido e reconhecer esses fatos, que muitas vezes podem passar despercebidos (ALBERTI, 2004, p. 9-10).

As percepções em torno da disciplina formam uma teia de representações sociais que, combinadas, originam o imaginário que vem sendo difundido em torno dela. Tais

representações, como se procurará argumentar neste trabalho, são fundamentais para a compreensão do seu atual momento de inserção, pois através delas não apenas se realizam as práticas pedagógicas em sala de aula, mas se constroem também as delimitações epistemológicas e metodológicas da Sociologia no Ensino Médio, podendo responder à pergunta *que Sociologia é essa?*

Sendo assim, partimos dos seguintes questionamentos norteadores:

- 1) O que é a Sociologia na Educação Básica? O que pensam os professores e professoras que atuam com a disciplina sobre os sentidos e os objetivos que ela desempenha no Ensino Médio? Quais as suas especificidades?
- 2) Como trabalham? Quais conteúdos e metodologias acionam para construir e realizar o conhecimento escolar em Sociologia no Ensino Médio?
- 3) Quais lugares esta disciplina ocupa na escola? Como observam a Sociologia em relação às demais disciplinas e a percepção dos outros atores escolares sobre ela? Quais impactos conseguem perceber a respeito da obrigatoriedade da presença da disciplina na escola?
- 4) Quais os desafios e as possibilidades que enxergam para a consolidação da Sociologia, em caráter disciplinar, na escola? Acompanharam e/ou fizeram parte do processo de implantação da Sociologia aqui no Rio de Janeiro?

É interessante notar que algumas dessas preocupações com o ensino de Sociologia não são recentes. A exposição de Florestan Fernandes, no I Congresso Brasileiro de Sociologia, ocorrido em 1954, já evidencia essa questão. Na apresentação intitulada “O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira” (1955), Fernandes aponta para a necessidade de se entender a educação como um processo social articulado ao projeto democrático nas sociedades modernas. Sua defesa pelo ensino de Sociologia na formação básica se inscreve no contexto de um projeto de modernização da educação e da sociedade brasileira, articulando ciência, educação e democracia. É a partir desta articulação que a disciplina se revela no papel de uma das possíveis vias para o exercício da reflexão crítica e autônoma, podendo participar ativamente da formação do indivíduo, contribuindo para sua capacidade de interpretar, refletir e atuar na sociedade. Em suas palavras:

O ensino de Sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as

funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna (FERNANDES, 1955, p.89-90).

O desenvolvimento da moderna sociedade de classes, urbana e industrial brasileira, para Florestan Fernandes, passava necessariamente pela construção de espaços de participação democrática – abertos pelas brechas que a luta entre as diferentes camadas da sociedade poderia deixar em um momento de formação e expansão da sociedade de classes – a fim de universalizar o acesso aos direitos sociais e de cidadania. Assim, crescimento econômico, modernização e desenvolvimento social deveriam estar articulados a projetos de reconstrução educacional que visem um tipo de educação que opere, do ponto de vista das classes subordinadas, para uma ordem social, política e econômica mais igualitária – e não como reforço e reprodução da organização social elitista e desigual brasileira.

A posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo, sociologicamente, portanto, como um tipo de “educação estática”, que visa unicamente a conservação da ordem social. É claro que essa posição nasce da própria função por ele desempenhada no sistema educacional geral e será mantida enquanto este não for alterado como um todo, em sua estrutura e em seus fins [...] Eis o corolário dessa situação: um ensino médio sem possibilidade de tornar-se um “instrumento consciente de progresso social”, isto é, incapaz de proporcionar uma “educação dinâmica” (FERNANDES, 1955, p.98).

De acordo com essa perspectiva, a inserção do ensino de Sociologia se preencheria de sentido em um sistema de ensino formativo, que estimulasse a compreensão dos desafios pessoais e políticos na nova ordem urbana, industrial e democrática; diferente do ensino “aquisitivo” ou “enciclopédico”, como ainda hoje se configura, de caráter propedêutico. Ainda que não houvesse uma perspectiva pedagógica clara, tal posição Florestan Fernandes divide com outros intelectuais da época, como é revelado neste mesmo documento na referência ao *Symposium sobre o Ensino da Sociologia e Etnologia*, de 1949, que teve a participação de, entre outros, Antonio Candido e Costa Pinto, como mostra na seguinte citação:

De todas, a preocupação comum – e esse é o escopo da Sociologia na escola secundária – é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão nem 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 (COSTA PINTO apud FERNANDES, 1955, p.100-101).

Fernandes apresenta o entendimento do caráter intrinsecamente contraditório da Sociologia enquanto conhecimento científico da sociedade capitalista, uma vez que reflete o antagonismo da própria sociedade. Nesse sentido, a produção do conhecimento mantém

relação com o sistema de classes na medida em que cria teorias para a manutenção da ordem dominante ao mesmo tempo em que produz o seu contrário. Essa visão permite entender que a educação e o ensino de Sociologia na escola secundária são potenciais instrumentos de emancipação da classe trabalhadora no processo de transformação social. É neste contexto que Fernandes também faz a defesa da escola pública, manifestando seu compromisso não apenas intelectual, mas político com a sociedade e a educação brasileira.

“É nesses termos, aliás, que se coloca a tão discutida questão da “imaginação sociológica”. A verdadeira imaginação sociológica só existe e floresce onde há plena compreensão crítica da ordem existente e uma projeção responsável dos papéis intelectuais dos sociólogos nos processos de transformação revolucionária dessa ordem. Situar a imaginação sociológica num plano estritamente formal, como uma espécie de embate abstrato de tendências ontológicas e metodológicas em pugna, representa também uma forma de evasão. Qual seria a eficácia prática da contribuição do Sociólogo se ele se omitisse diante dos ‘grandes dilemas históricos’?” (FERNANDES, 1995, p.162)

Desse modo, para Florestan Fernandes, pensar a Sociologia no ensino secundário significa pensar, primeiramente, no sistema de educação existente, no qual pretende inseri-la, além de pensar quais condições socioculturais e políticas suportam esse sistema. E assim, finalmente, refletir sobre os efeitos possíveis da sua inserção. Isto é, pensar a inclusão da disciplina articulada às possibilidades de tornar a própria educação um “instrumento consciente” de desenvolvimento social.

Essa proposta em torno do ensino de Sociologia e o papel que lhe é atribuído na educação básica na perspectiva de Florestan Fernandes é sustentado e defendido até hoje por muitos intelectuais, como veremos ao longo deste trabalho. Contudo, a fragmentação e a instabilidade que ainda a caracterizam na escola torna pertinente investigar como tem se realizado na prática a inserção da disciplina, partindo do pressuposto de que a garantia ou não de sua permanência e aceitação dependem ainda da afirmação de sua identidade como uma disciplina escolar.

### **Entre diários de classe e diários de campo – considerações metodológicas sobre a pesquisa de campo e o campo da pesquisa**

Para cumprir o objetivo proposto, as ferramentas utilizadas no campo empírico basearam-se na metodologia qualitativa, com o uso de entrevistas semi-estruturadas, cujo roteiro de perguntas foi elaborado a partir da combinação das metodologias de entrevista de



tipo história de vida e de tipo temática. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente com os professores e as professoras de Sociologia que participaram desta pesquisa.

A escolha desta metodologia se justifica porque na entrevista semi-estruturada apesar de o pesquisador seguir um roteiro que o guia e garanta um núcleo básico de questões comuns a serem desenvolvidas em cada entrevista, também permite uma flexibilização. Este tipo de entrevista abre a possibilidade de incluir novas questões ao seu roteiro original, na medida em que ela se desenvolve. Admite-se, portanto, que o entrevistador possa estabelecer um diálogo com o entrevistado, coletando informações através de esclarecimentos, e permitindo que as elaborações e as reflexões dos entrevistados ocorram de forma mais fluída.

Partindo destas observações, o nosso roteiro de entrevista se dividiu em duas partes. A primeira dedica-se à história de vida, a fim de obter dados qualitativos sobre a trajetória pessoal dos professores, porém, com enfoque nos aspectos profissionais e acadêmicos. Com isto buscamos transformar o falar de si em um falar social pertinente a nossa proposta. A segunda parte trata diretamente das questões temáticas que correspondem ao objetivo deste trabalho. Além das entrevistas, esta dissertação também tem como fonte trabalhos acadêmicos e documentos oficiais de âmbito nacional e estadual pertinentes à Sociologia como disciplina escolar.

Aqui merece uma ressalva a respeito das entrevistas como fonte. Cientes de que o “falar de si” é um falar carregado de intenções, interesses e particularidades próprias da ordem da subjetividade, não o tomamos como a representatividade de um todo (expresso na fala de um indivíduo) ou como acesso direto à “realidade”. Pelo contrário, entendemos o “falar de si” nas entrevistas como uma forma de conhecer possibilidades, expressões, facetas de um contexto e/ou de um grupo. A forma simples da narrativa produz um sentido, transformando em imagens um sentido que é, sem dúvida, complexo, mas passíveis de análises e reflexões, pois intervém na vida cotidiana.

Em busca dessas falas, as entrevistas seguiram o seguinte roteiro:

Data e local de realização da entrevista:

Dados da história de vida

- nome:
- idade:
- formação acadêmica:
- curso/universidade:

- ano de formação:
- ano de ingresso no magistério estadual:
- anos de trabalho no magistério com a Sociologia:
- carga-horária semanal no magistério:
- quais materiais didáticos utiliza:
- Como e por que se tornou professor de Sociologia no Ensino Médio (um pouco da história pessoal e profissional):

### Roteiro da entrevista temática

1) Como você trabalha? Como organiza as aulas? Como monta as aulas e distribui os conteúdos pelos bimestres? Quais conteúdos são explorados em sala de aula? Conte uma experiência de trabalho que deu certo e uma que não tenha sido tão bem sucedida? O que os alunos mais gostam? E o que eles menos gostam?

2) Quais são os objetivos na Sociologia na escola? Qual o papel ela desempenha na formação escolar? Quais as especificidades da Sociologia em relação às demais disciplinas escolares? Qual o diferencial da sociologia em relação às outras disciplinas da área de humanas? Que objetivos você atribui ao conhecimento escolar da Sociologia na formação dos alunos e/ou na instituição escolar.

3) Como é a relação da Sociologia com as demais disciplinas na escola? Como percebe a recepção da disciplina pelos demais professores, alunos e direção? O que os alunos falam? Quais lugares ela ocupa na escola?

4) Como avalia a presença da Sociologia antes e depois da obrigatoriedade, em lei federal, nos três anos do Ensino Médio?

5) Quais os principais desafios você aponta para a Sociologia na escola? Quais as principais demandas que a Sociologia como disciplina escolar apresenta hoje? Você acha que a Sociologia como disciplina escolar está consolidada na Educação Básica?

6) Você acompanhou o processo de implementação da Sociologia aqui no Rio de Janeiro? Participou? Como foi?

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) forma uma rede de ensino subdividida em 15 Regionais Administrativas e Pedagógicas que abrangem todo o estado. São elas: Metropolitana I (Nova Iguaçu), Metropolitana II (São Gonçalo), Metropolitana III (Rio de Janeiro – zona norte), Metropolitana IV (Rio de Janeiro – zona

oeste), Metropolitana V (Duque de Caxias), Metropolitana VI (Rio de Janeiro – centro, Metropolitana VII (Belford Roxo), zona norte e zona sul), Médio Paraíba (Volta Redonda e adjacências), Centro Sul (Vassouras e adjacências), Região Serrana I (Petrópolis e adjacências), Região Serrana II (Nova Friburgo e adjacências), Baixadas Litorâneas (Niterói), Norte Fluminense (Campos dos Goytacazes), Noroeste Fluminense (Itaperuna), além do DIESP que coordena as unidades escolares prisionais e socioeducativas.

Dentro dos limites e das possibilidades deste trabalho de pesquisa, optou-se por entrevistar professores e professoras que fizessem parte da Regional Administrativa e Pedagógica Metropolitana III, que coordena as escolas situadas na zona norte da cidade, nos bairros Acari, Água Santa, Bancários, Bento Ribeiro, Bonsucesso, Brás de Pina, Cachambi, Cascadura, Cavalcanti, Cocotá, Coelho Neto, Colégio, Cordovil, Engenho de Dentro, Galeão, Higienópolis, IAPI da Penha, Ilha do Governador, Inhaúma, Irajá, Jardim América, Jardim Guanabara, Lins de Vasconcelos, Madureira, Marechal Hermes, Maria da Graça, Méier, Olaria, Osvaldo Cruz, Penha, Penha Circular, Piedade, Pilares, Portuguesa, Quintino Bocaiúva, Ramos, Rocha Miranda, Tauá, Tomás Coelho, Turiaçu, Vaz Lobo, Vigário Geral, Vila Kosmos, Vila da Penha, Vila Valqueire, Vista Alegre, Freguesia, Engenho da Rainha e Cacua. Esta opção se justifica em virtude da dupla pertença da autora deste trabalho que, também professora de Sociologia da rede pública, ligada ao quadro docente desta Regional, julgou ser possível ter maior acesso não apenas às escolas, mas também a dados gerais pertinentes à pesquisa dentro da Regional.

A princípio, nosso objetivo era utilizar como critério para a escolha dos entrevistados os professores que estivessem lecionando Sociologia nas escolas, a partir de um levantamento prévio de dados quantitativos, obtidos através da Regional Metropolitana III, referentes a: a) quantidade de escolas que esta Regional administra; destas b) quantas escolas oferecem o Ensino Médio Regular; c) quantidade e identificação das escolas que oferecem ensino regular diurno; d) quantidade de professores de Sociologia nesta Regional (que entraram através de concurso ou contratação temporária para provimento do cargo de professor de Sociologia); e, e) qual a carência em termos quantitativos de professores de Sociologia desta Regional. Dentro deste universo, pretendia-se eleger dez escolas que oferecessem o Ensino Médio regular e no turno da manhã, pois esta modalidade e turno de ensino têm apresentado a maior procura e oferta de vagas na rede, além da relação entre idade e série do estudante matriculado tende a ser mais regular e de acordo com o previsto pela legislação para este nível escolar (entre 15 e 17 anos de idade). Com base nisto, acreditávamos ser possível fazer um recorte que propiciasse um mínimo de regularidade para o estudo.

Contudo, até a finalização deste trabalho, esses dados quantitativos que serviriam para, dentre outras coisas, mapear as escolas e, assim, elegê-las a partir dos critérios acima apresentados, não foram obtidos. Apesar dos inúmeros contatos presenciais e via *email* com os coordenadores da Regional Metropolitana III, o insucesso desta etapa do trabalho de campo vinha sob a alegação de que precisávamos aguardar a permissão da Secretaria de Educação para o repasse de tais informações.

Apesar disto, conseguimos ter acesso a dados parciais através de um contato pessoal com uma funcionária da Regional que forneceu uma pequena listagem de escolas que se enquadravam no perfil requerido (ou seja, escolas que pertencessem àquela região e que oferecessem o Ensino Médio Regular no turno da manhã). De acordo com a nossa informante, a Regional Metropolitana III administra atualmente um total de 112 escolas. Destas, foram indicadas pelo menos 12 que poderiam fazer parte da nossa pesquisa de campo.

Seguindo o perfil preestabelecido, visitamos algumas dessas escolas buscando conhecer quem era o profissional que lecionava Sociologia. Deste modo, a seleção dos entrevistados foi aleatória e em consequência à seleção da escola. Com isto, esperávamos nos aproximar o tanto quanto possível da “realidade” do ensino de Sociologia na rede estadual.

Nossa entrada em campo consistia em nos apresentar à direção escolar para expor os objetivos da pesquisa e conseguir ou não permissão para circular pelo colégio. Em seguida, procurávamos pelos professores de Sociologia daquele quadro escolar. Em alguns casos, tivemos que voltar no dia/horário de trabalho específico do professor. Em outros, coincidiu de conseguirmos a entrevista no mesmo dia.

A partir do primeiro contato com os professores apresentávamos nossa pesquisa e fazíamos o convite para a participação. Em todos os casos, o convite foi aceito de pronto e, com a exceção de uma entrevista, todas ocorreram dentro da própria escola. Como resultado deste trabalho, nossa pesquisa envolveu entrevistas com dez professores, realizadas entre os meses de agosto e dezembro de 2012, totalizando 5h53 de gravação.

Essa estratégia de seleção dos entrevistados foi interessante, pois revelou um primeiro dado que não confirmou uma de nossas pré-noções sobre o ensino da disciplina na Educação Básica: dos 10 professores que encontramos assumindo as aulas de Sociologia, apenas dois não eram formados em Ciências Sociais. A presença de professores de outras disciplinas à frente das aulas de Sociologia vem sendo apontada pela comunidade de professores do Ensino Superior e da Educação Básica envolvida com este tema como um dos desafios centrais ainda a enfrentar para sua efetiva legitimação na escola. Deste modo, apesar dos nossos números serem insuficientes para sinalizar alguma mudança sobre esta questão no Rio de Janeiro,

tampouco fazer generalizações, o conjunto de profissionais que encontramos nos surpreendeu positivamente.

Como o centro da nossa pesquisa é a disciplina Sociologia e os professores que estão atuando com o seu ensino na escola são o nosso acesso até ela, faremos uma breve descrição de quem são os nossos entrevistados. Vale ressaltar que, de acordo com os objetivos e o objeto do estudo, privilegiamos um recorte para análise das entrevistas dos aspectos referentes à formação acadêmica e profissional.

Nossos entrevistados formam um grupo composto por oito mulheres e dois homens, com idade variada, concentrando-se na faixa etária dos 30 aos 40 anos. Oito professores têm formação em Ciências Sociais e dois em História. Contudo, estes dois professores formados em História – e cuja disciplina de ingresso no magistério estadual é História – possuem mestrado em Ciências Sociais. Todos os professores são formados em universidades públicas do Rio de Janeiro e deram continuidade aos estudos no nível de pós-graduação – com a exceção de uma professora, a mais jovem do grupo.

Todos os professores ingressaram no magistério estadual via concurso público, compondo o quadro permanente da SEEDUC, tendo o vínculo empregatício sob o regime estatutário. O “tempo de sala de aula” na rede é bastante diverso, com professores que estão trabalhando há 22 anos com a Sociologia até professores que ingressaram poucos meses antes da realização da entrevista, ou seja, no ano de 2012. Este aspecto mostrou-se muito rico para nosso trabalho, pois permitiu acompanhar a trajetória da disciplina na rede estadual através da trajetória e das experiências particulares de cada um dos nossos entrevistados.

O quadro abaixo sintetiza o perfil acadêmico e profissional dos professores.

#### Perfil acadêmico e profissional dos professores/as entrevistados

Professor/a	Formação/ Instituição	Ano de formação	Ano de ingresso na rede	Pós-graduação	Trabalha em outra rede
A.	Ciências Sociais/ UERJ	2009	2010	Especialização Sociologia	–
B.	Ciências Sociais/U FRJ	2005	2012	Mestrado Antropologia	Rede federal
C.	Ciências Sociais/ UFRJ	1978	1998	Especialização Economia	–
D.	Ciências Sociais/U FRJ	2005	2006	Mestrado Ciências Sociais	–
E.	Ciências Sociais/U FRJ	1997	1998	Mestrado Educação	Ensino técnico estadua l
F.	História/UFRJ	1991	1998	Mestrado Sociologia/Antr opologia	–
G.	Ciências Sociais/U	1985	1991	Mestrado Educação	–

	FF				
H.	Ciências Sociais/UFRJ	2010	2011	–	Rede federal
I.	História/UFF	2004	2007	Mestrado Ciências Sociais	Rede municipal
J.	Ciências Sociais/UFF	1996	1997	Especialização Sociologia	–

Durante as entrevistas, o lugar da autora de estudante de pós-graduação e, ao mesmo tempo, professora de Sociologia da rede pública estadual, foi claramente exposto aos entrevistados. Sobre este ponto, gostaríamos de sublinhar um aspecto sobre o trabalho de campo. Trata-se da questão do lugar do pesquisador e sua relação com o pesquisado e com o objeto de estudo. A esse respeito, a questão da familiaridade e o desafio da proximidade no trabalho científico em redes de pertencimento e/ou de relações pessoais ganharam destaques em nossas reflexões, pois manter o distanciamento foi o principal esforço tanto no trabalho de campo em si, como no trabalho posterior de análise das entrevistas, devido a esta posição “de dentro”.

De acordo com Gilberto Velho, a familiaridade e a proximidade física não são sinônimos de algum tipo de conhecimento *a priori*, tampouco de empatia entre pesquisador e pesquisado, assim como estar a quilômetros de distância de nosso meio não nos torna necessariamente seres livres de nossa cultura – com nossos estereótipos e preconceitos. De modo que a realidade social é infinitamente complexa e dinâmica, capaz de nos surpreender ao longo do campo com fatores que contradizem ou confirmam nossos pressupostos, demonstrando a riqueza do trabalho científico – ainda que o campo faça parte de nosso cotidiano familiar. Essas surpresas, por desmontarem nossas certezas e criarem dúvidas que passariam despercebidas aos olhos do senso comum, trazem-nos a inquietação e o mérito da pesquisa científica.

Se o olhar sociológico é construído ao longo dos anos de trabalho e estudos teóricos e metodológicos das Ciências Sociais, bem como através da nossa experiência em campo – seja diretamente vivida ou compartilhada por meio dos trabalhos dos nossos pares –, o estudo de *corpo e alma* de Wacquant (2002) foi um grande aliado para refletir sobre a tarefa do distanciamento e do desenvolvimento de uma sensibilidade para buscar enxergar o invisível e perceber o não dito em um meio tão familiar, através da noção de *participação observante*.

Também a noção de *objetivação participante*, que “visa objetivar a relação subjetiva com o próprio objeto, o que, longe de levar a um subjetivismo relativista e mais ou menos

anti-científico, é uma das condições da objetividade científica genuína” (BOURDIEU apud WACQUANT, 2006, p.23), parece ser pertinente a esse tipo de trabalho ao mesmo tempo em que exige um exercício delicado, pois requer vigilância com particularidades e compromissos que o pesquisador possa ter – sendo, muitos deles, a origem do interesse pelo objeto e pela própria pesquisa.

Nesse sentido, em relação à questão da proximidade, estando de perto e de dentro, ou de longe e de fora (MAGNANI, 2002), a distância entre pesquisador e pesquisado será sempre “mensurada” de forma relativa, isto é, de acordo com as relações sociais, as estratégias e empreendimentos que serão travados em campo, pois as entrevistas, por exemplo, são, antes de tudo, contatos sociais, que envolvem empatia, trocas, relações de poder, etc., e não meros meios passivos de se obter dados e informações. De modo que o *tipo* deste contato parece ser determinante para o desenvolvimento de cada pesquisa.

A possibilidade de dar início a um trabalho que envolve não apenas o campo como o próprio local de trabalho, mas também seus pares como fontes de pesquisa, coloca em evidência, numa perspectiva “de dentro” e “de perto”, a relação “na mesma escala entre sujeito e objeto”, conforme observou Roberto DaMatta. Envolve (e confronta) tanto dimensões afetivas como intelectuais exigindo a tarefa “de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico” (Da Matta, 1978), distanciando e estranhando relações sociais tão próximas e cotidianas. Os desafios de trabalhar “de dentro” e “de perto” não inviabilizam o trabalho de campo, contudo, apresenta suas especificidades. Concluímos que o fator proximidade não é, *a priori*, nem um facilitador, nem um obstáculo à pesquisa e à entrevista. Contudo, exige um esforço controlado que busca conter pré-noções e os vieses tanto na construção do objeto, quanto na realização da pesquisa propriamente dita.

Desse modo, este trabalho, escrito entre diários de campo e diários de classe, está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a trajetória descontínua da Sociologia como disciplina escolar nas políticas voltadas para a educação vigentes no país desde os últimos anos do século XIX até os dias atuais, buscando ressaltar como as presenças e ausências desta disciplina no campo escolar vêm desenhando (e são desenhadas por) parte da nossa história política, econômica e cultural. Entretanto, para cumprir os objetivos deste trabalho, dedicamos maior atenção ao período mais recente da trajetória de institucionalização da disciplina, que tem início em meados da década de 1980.

O segundo capítulo é dedicado ao resgate da história da disciplina Sociologia especificamente no estado do Rio de Janeiro. Cumpre, junto ao primeiro capítulo, a tarefa de apontar a trajetória da disciplina como um aspecto relevante de sua identidade. Entendemos

que as especificidades locais, ainda que tratando apenas de uma fração de uma rede pública estadual de ensino, podem ser interessantes para estudos e reflexões comparativas que ajudem a compreender os desafios e as possibilidades em torno da disciplina na Educação Básica.

Neste capítulo apresentamos também as propostas curriculares oficiais da SEEDUC para a disciplina Sociologia. Em nossa pesquisa, mapeamos os currículos oficiais publicados a partir de 2006. Contudo, a ênfase recai sobre a análise do processo de construção da atual proposta curricular, o Projeto Currículo Mínimo, e suas implicações políticas e pedagógicas para a rede pública de ensino como um todo, mas especialmente para a disciplina Sociologia.

No terceiro capítulo, procuramos responder *que Sociologia é essa* que está sendo construída pelos professores e professoras regentes na sua relação cotidiana com a disciplina, em algumas das escolas da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, a partir dos seus entendimentos, suas experiências e suas percepções. A análise das falas dos professores partiu de três recortes. São eles: os *sentidos* atribuídos à disciplina, isto é, quais os seus objetivos e especificidades; os *conteúdos e as metodologias* que são mobilizados na construção cotidiana do conhecimento escolar da Sociologia; e os *lugares* que a disciplina vem ocupando na escola. Com isto, buscamos apontar alguns elementos que compõem a identidade da Sociologia como disciplina escolar. Por fim, ainda no terceiro capítulo, observamos alguns dos desafios que a Sociologia enfrenta para sua consolidação na formação básica.

As considerações finais trazem uma breve reflexão sobre a construção social da identidade da Sociologia na Educação Básica.



## 1 AS PRESENCAS E AUSÊNCIAS DA SOCIOLOGIA NO CAMPO ESCOLAR

A história da Sociologia no sistema de ensino nacional é marcada pela intermitência. Em meio à inclusão e retirada dessa disciplina do currículo escolar, constituiu-se a própria trajetória das Ciências Sociais no país, muito embora seu desenvolvimento científico e valorização no Ensino Superior não fora acompanhado na mesma proporção na Educação Básica.

“Sociologia e Moral”, “Estudos Sociais”, “Organização Social e Política do Brasil”, “Elementos de Sociologia”, “Sociologia”, “Ciências Sociais”: essas são algumas das diferentes formas e nomenclaturas oficiais da disciplina que marcam a presença descontínua e instável da Sociologia no currículo escolar, acompanhando (ainda quando ausente) as políticas de educação vigentes no processo de desenvolvimento econômico, político e cultural do país desde os últimos anos do século XIX até os dias atuais.

Santos (2002; 2004) divide a história das idas e vindas da sociologia em três períodos. Um primeiro, que vai de 1891 a 1941, de institucionalização da sociologia no país via ensino na escola secundária; um segundo período, que vai de 1942 a 1981, representa a retirada da sociologia como disciplina obrigatória do currículo escolar, quando fica restrita às escolas de formação de professores (Educação Normal), ao Ensino Superior, às listas de disciplinas optativas, ou é substituída por outras disciplinas, tal como a Organização Social e Política do Brasil (OSPB); e, finalmente, um terceiro período, de reinserção gradativa da sociologia no Ensino Médio, que começa em 1982 e se estende, em sua análise, até 2001. Podemos sinalizar, a partir desta periodização, um quarto momento, um período de afirmação da presença da disciplina, que começa a se clarificar em 2006 com o parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CEB nº 38/2006. Este Parecer, favorável à inclusão obrigatória da Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio, agrega força para a aprovação, em dois de junho de 2008, da Lei Federal nº 11.684, que vem a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), estabelecendo que tais disciplinas devem ser lecionadas sob a forma disciplinar em todos as séries do Ensino Médio, independente da modalidade, nas redes públicas e privadas, de todo país.

Tal período, que está sendo marcado pelas alterações e obrigatoriedades legais em torno da disciplina em conjunto com a ampliação do debate público e acadêmico sobre o tema “o ensino de Sociologia na Educação Básica”, vem mobilizando diferentes setores da

sociedade para uma reflexão que se amplia para a escola, o currículo e a educação de um modo geral, o que, em nossa opinião, torna ainda mais relevante a presente dissertação.

Como veremos nesse capítulo, a trajetória da Sociologia no sistema de ensino da educação básica tem como uma das consequências a ausência de uma tradição consolidada articulada a uma quase invisibilidade, que se traduzem, entre outras coisas, em uma identidade difusa, nos obstáculos para a construção de programas e conteúdos curriculares, em experiências com o ensino pouco articuladas entre as regiões e os professores e nos diferentes livros didáticos que sugerem temas e abordagens diversificados.

Além disso, outra consequência relevante das entradas e saídas da disciplina na escola, conforme propõe Meucci (2000) e Sarandy (2007), seria o distanciamento entre ensino e pesquisa (ou entre escola e academia). Dada a não obrigatoriedade da disciplina no currículo de formação básica e o seu decorrente afastamento deste nível de ensino – mais precisamente, desde a Reforma Capanema, de 1942, durante o Estado Novo, até 2008 –, as Ciências Sociais se voltaram preponderantemente para a pesquisa no nível de pós-graduação, especialmente a partir da década de 1960, durante o período de Regime Militar em nossa história.

Sarandy (2007) argumenta que a desvalorização e o lugar marginal que a sociologia ocupa no Ensino Médio, ou, em suas palavras, a sua *invisibilidade* na educação básica, nada tem a ver com a natureza dessa ciência, mas resulta do processo de “insulamento universitário das Ciências Sociais”. Nesse movimento, a licenciatura em Ciências Sociais assume um lugar desprivilegiado em relação ao bacharelado, uma vez que o objetivo do curso de Ciências Sociais se centraria na formação do pesquisador – vale dizer, uma formação que se completa somente na pós-graduação. Essa dissociação entre a formação de professor e de pesquisador acaba por reproduzir velhas dicotomias entre ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação, no apartamento entre o campo acadêmico e o campo escolar. Tal conformação dissociada orienta a organização e funcionamento dos cursos de Ciências Sociais que, implicitamente, acabam contribuindo para uma concepção *proletarizada* do professor de nível médio, tido como mero reproduzidor de conhecimento, em contraposição ao trabalho intelectual científico do professor-pesquisador universitário<sup>3</sup>.

Entretanto, tal situação contrasta, curiosamente, com a própria história das Ciências Sociais no nosso país, que teve o início de seu processo de institucionalização por meio das

---

<sup>3</sup> Também o ensino de graduação passa pelo processo de desvalorização quando comparado às atividades de pesquisa acadêmica no nível da pós-graduação. O ensino e a sala de aula costumam ser um trabalho objeto de pouca preocupação. Uma das possíveis explicações está relacionada ao aumento das exigências de produtividade dos professores-pesquisadores, cujo cumprimento lhes garante recursos materiais e prestígio dentro campo acadêmico, tornando esse tipo de trabalho (de ensino e sala de aula) certo empecilho.

escolas de ensino secundário e de curso normal (formação de professores) antes mesmo de ingressar e se consolidar na academia. Nesse período, que marca o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a produção intelectual estava diretamente ligada à formação básica e aos institutos de formação de professores. Foi nas escolas de formação básica que surgiram os primeiros movimentos de sistematização do pensamento sociológico no país através de manuais de sociologia (MEUCCI, 2000) que, todavia, não limitaram a sua inserção ao sistema de ensino,

(...) ao contrário, parte importante dessa história se desenrolou no esforço de alguns intelectuais para publicar obras de sistematização do conhecimento sociológico ou traduzir importantes textos de autores estrangeiros. Se considerarmos as (possivelmente mais de) três dezenas de livros publicados, dentre os manuais do secundário somente, num período de profundas e rápidas transformações da sociedade brasileira em direção à urbanização, industrialização e suas forças políticas, com profundas implicações na configuração e dinâmica do Estado, concluiremos que elas constituíram um esforço de ordenamento da própria realidade brasileira (SARANDY, 2012, p. 49-50).

Mesmo assim, as Ciências Sociais só vão ganhar *status* de ciência quando do estabelecimento nas universidades e nas pós-graduações. A institucionalização das Ciências Sociais em nosso país se realiza, em sua fase inicial, no ensino secundário, porém, esse primeiro momento de produção é identificado como um período “pré-científico” do pensamento social e político brasileiro, apresentando-se como mais uma faceta desse afastamento e hierarquização entre a academia e a educação básica (SARANDY, 2007).

Contudo, esse cenário está em constante transformação e algumas de suas mudanças já podem ser sinalizadas. As alterações legais em relação à obrigatoriedade do ensino da disciplina, assim como a sua inclusão no Programa Nacional do Livro Didático de 2012 (PNLD 2012), representam uma novidade na história da Sociologia na Educação Básica, ainda que não encerrem os obstáculos em torno da sua consolidação como disciplina escolar. A recente redução da carga horária das aulas de Sociologia na matriz curricular do ano de 2012 do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos<sup>4</sup> da rede pública de educação do estado do Rio de Janeiro é um exemplo do campo de disputa que a disciplina ainda encontra pela construção da sua identidade no âmbito da Educação Básica<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup>Diário Oficial do Rio de Janeiro, de 1º de dezembro de 2011, que reduziu a carga horária semanal para as turmas de 2º ano do Ensino Médio regular de dois tempos semanais para um tempo semanal, mantendo a carga horária de um tempo semanal para as turmas de 1º ano e de dois tempos semanais para as turmas de 3º ano do Ensino Médio.

<sup>5</sup>Avaliada como um retrocesso por professores, entidades e especialistas em educação, e rejeitada na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), em audiência pública, no dia 14 de novembro de 2012, tal redução tem impactos – materiais e simbólicos – sobre a escola, mas, especialmente, sobre o trabalho do professor, no que diz respeito ao seu desempenho profissional, à capacidade de oferecer um ensino de qualidade, bem como a sua saúde, como veremos no capítulo seguinte.

Para cumprir os objetivos desse trabalho, vamos nos ater aos dois períodos mais recentes marcados pela reinserção gradativa da disciplina. Seguindo a periodização feita por Santos (2002), o primeiro momento se dá ao longo das décadas de 1980 e 1990. Avançando nesta periodização, o segundo momento começa a se desenhar por volta da segunda metade dos anos 2000, em uma fase que podemos chamar de afirmação dessa reinserção. Tal momento é marcado, sobretudo, pela obrigatoriedade via lei federal, apesar de ainda apresentar avanços e recuos importantes para pensarmos a presença da Sociologia na escola básica. No entanto, a fim de localizarmos histórico e socialmente a reinserção gradual da disciplina em todo país, este capítulo se divide em duas seções. Na primeira, descrevemos a trajetória da disciplina de forma ampla, sublinhando a Sociologia nas políticas educacionais do país desde o final do século XIX até a década de 1980. Na segunda seção, destacamos o processo de reinserção, que compreende os anos 80 até os dias atuais.

A organização dessa trajetória tem como fonte trabalhos acadêmicos e documentos oficiais. Dentre essas fontes, destacamos – e indicamos – as já exemplares contribuições dos trabalhos de Machado (1987), *O ensino de Sociologia na escola secundária*, de Adriano Carneiro Giglio (1999), *A Sociologia na escola secundária: uma questão das ciências sociais no Brasil – anos 40 e 50*, de Simoni Meucci (2000), *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*, de Wanirley Pedroso Guelfi (2001), *A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942*, de Mário Bispo dos Santos (2002), *A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*, e de Fernanda Feijó (2012), *A sociologia contemporânea na sala de aula: (re)pensando algumas perspectivas para o ensino das ciências sociais no ensino médio*, que apresentam de forma elaborada o histórico desta disciplina no país. No que diz respeito à legislação, foram consultadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de 1999, as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), de 2006, bem como documentos oficiais pertinentes à Sociologia no estado do Rio de Janeiro (Diário Oficial e as propostas curriculares para a disciplina).

### **1.1 Entre ensaios, presenças e ausências – a trajetória da Sociologia como disciplina escolar no sistema educacional brasileiro**

Apesar de sua presença parecer recente no campo escolar, a Sociologia inicia sua história no país ainda no final do século XIX via educação básica – diferentemente de outros países da América Latina onde a Sociologia teve seu ingresso através, principalmente, dos cursos de Direito (SANTOS, 2002). “Em 1882, o então deputado Rui Barbosa – nos seus projetos de lei para a reforma do ensino – propunha as disciplinas: ‘elementos de sociologia e direito constitucional’ para a escola secundária” (MACHADO, 1987, p.117), bem como a inclusão de Sociologia nas faculdades de Direito, em substituição da cadeira de Direito Natural. A fim de contribuir para o rompimento da mentalidade escravocrata, entre as propostas de Rui Barbosa para o ensino, previa-se também a inclusão das disciplinas “Noções de Economia Política” e “Noções da Vida Social”, que deveriam preceder a Sociologia ainda no ensino primário (RESÊS, 2004).

No entanto, os pareceres de Rui Barbosa não foram votados, ou sequer objetos de debates no Parlamento. Somente mais tarde, em 1891, por iniciativa do então ministro da Instrução Pública do Governo Provisório, Benjamin Constant, é que a Sociologia aparece como possibilidade de se tornar uma disciplina obrigatória em suas propostas de reforma educacional ainda nos primeiros anos da República.

Não é excessivo lembrar que as transformações que ocorreram (e ocorrem) nos sistemas educacionais estão em relação estreita com as transformações da nossa sociedade. Isto é, a dinâmica econômica, política e social está articulada à dinâmica cultural. Assim, naquela conjuntura de início do século XX, a expansão urbana e o processo de industrialização, com o conseqüente aumento das cidades e as contradições sociais resultantes desses processos, iam de encontro à tradicional estrutura senhorial até então estabelecida. Tais elementos são apontados por Florestan Fernandes (1977) como significativos na medida em que impunham uma transformação sócio-cultural da sociedade brasileira, interferindo diretamente na organização do sistema educacional. É nesse contexto que a Sociologia tem a sua entrada: no Brasil, o desenvolvimento das Ciências Sociais está relacionado ao desmantelamento do regime escravocrata e à transição para uma sociedade de classes, quando

[...] concepções secularizadas da existência social, explicações racionais da atividade política, econômica e administrativa e a exploração sistemática de recursos técnicos e científicos questionam valores vinculados à ordem vigente. Neste sentido, o significado da desagregação do regime senhorial para o surgimento e a formação da Sociologia no país é semelhante ao da revolução burguesa, para o seu desenvolvimento na Europa (JINKINGS, 2007, p. 116-117).

De fato, até o fim do século XIX, a educação/escolarização básica não se apresentava como um problema para a elite brasileira. Mesmo durante o período republicano, a educação ainda se mostrava como um privilégio de poucos: “a concentração de renda, marca de origem do sistema colonial escravista, estendia seus efeitos na concentração de benefícios públicos na escala dos privilégios econômicos já confirmados” (BOMENY, 2003, p. 15), dando continuidade neste primeiro período republicano às hierarquias vigentes durante o Império. A esse respeito, Bomeny descreve que

A Constituição de 1891, a primeira republicana, em fidelidade aos princípios descentralizados que a orientaram, estabelece que estados e municípios passam a ter responsabilidade pelo ensino elementar; o governo federal cuidaria do ensino superior. A formação da massa da população, a educação básica, ficou a cargo das regiões e submetida às grandes diferenças entre os estados e municípios brasileiros. Historicamente, cada unidade estadual ou municipal investiu em educação, segundo prioridades políticas definidas por sua elite de governo, segundo recursos que se disponibilizavam para educação e segundo a uma lógica de atendimento a interesses nem sempre favoráveis ao aprimoramento do sistema educacional (BOMENY, 2003, p. 15-16).

A descentralização consagrada na Constituição não contribuiu para a criação de um sistema de ensino para todo país, nem no aspecto quantitativo e tampouco no aspecto qualitativo. “As escolas estavam reservadas às elites e puderam, por isso, ser mais controladas e exigidas em qualidade. Algumas escolas públicas sobressaíam no conjunto pela excelência” (Idem, p. 17), como o caso do Ginásio Nacional (o atual Colégio Pedro II), que foi símbolo de prestígio social para a elite que o frequentava.

Sendo assim, sob orientação positivista, a Sociologia aparece pela primeira vez na disciplina Sociologia e Moral no “currículo fixado para as Escolas do Exército” (MACHADO, 1987, p. 117) e também para o último ano do ensino secundário, à época, chamado curso ginásial, com o objetivo de assumir o papel de “síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores” (Santos, 2002, p. 29). Em um contexto que se buscava construir uma nova organização política, social, econômica e cultural guiada pelo pensamento e comportamento racional e científico em oposição ao regime monárquico, vigente sob forte influência da Igreja, a Reforma de 1891 tem como objetivo a formação racional e científica das futuras gerações. Assim, a Matemática seria a disciplina central nos 1º, 2º e 3º anos, a Astronomia no 4º ano, a Física e a Química no 5º ano, a Biologia no 6º ano e a Sociologia no 7º ano.

Em Sociologia, os alunos estudariam os princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana. Por isso o nome da disciplina era Sociologia e Moral com os seguintes conteúdos: elementos de economia

política (produção de riquezas, trabalho, consumo, capital, impostos e orçamento) e noções de direito pátrio (organização política, administrativa, judicial e econômica do Brasil, direito civil e direito comercial)<sup>6</sup>. Tais conteúdos seriam ainda trabalhados no ensino primário, porém, somente como noções básicas (SANTOS, 2002, p.29-30).

Como dissemos, as mudanças estruturais na sociedade implicavam às classes dominantes republicanas repensarem o papel e a função da educação na formação das novas gerações da elite que dirigiria o país. Assim, o ensino deveria ser laico e científico tendo como referência o modelo de organização do Ginásio Nacional. Cabe lembrar que, de acordo com o princípio federativo da Constituição de 1891, a reforma educacional não tinha abrangência nacional, isto é, implicava diretamente apenas ao sistema de ensino no Distrito Federal. Este, por sua vez, poderia servir como modelo de referência ao restante da federação. Ainda assim, a Reforma proposta por Benjamin Constant

[...] ou não foi posta em prática ou, no que dizia respeito ao ensino secundário e normal, foi abandonada [...]. A retirada da disciplina “Sociologia e Moral” do ensino secundário se deu com o Dec. n° 2.857, de 30 de novembro de 1897, que aprovou o “Regulamento para o Ginásio Nacional e ensino secundário nos Estados”, mantendo todas as disciplinas incluídas no antigo plano de estudos, exceto a de sociologia, moral, noções de direito pátrio e educação cívica, que foi substituída pela história da filosofia (MACHADO, 1987, p. 118).

Em 1901, a Reforma Epitácio Pessoa rejeitou oficialmente as propostas de Constant, que dava predominância a um ensino científico. Dentre suas ações, destaca-se uma postura centralizadora da administração federal sobre a educação, que impunha a equiparação de todos os estabelecimentos educacionais de acordo com o Ginásio Nacional, contrariando a própria concepção federalista da Constituição de 1891. No que diz respeito ao ensino secundário, a Reforma Epitácio Pessoa enfatizou a parte literária do ensino, retirando, então, as disciplinas Sociologia, Moral e Biologia do currículo (ALVES, 2002).

É somente na década de 1920 que a Sociologia volta a aparecer oficialmente no debate em torno do currículo do ensino secundário. De acordo com Simone Meucci (2000), nos anos de 1920 e 1930, a Sociologia “ressurge triunfalmente” e vai adquirir “um lugar institucional” por conta da sua presença em cursos de formação de professores, nos cursos preparatórios para os exames de admissão para o ensino superior e nas faculdades e universidades que surgiriam. Esse novo contexto permite a reprodução, de modo regular, do conhecimento

---

<sup>6</sup>Em 1892, apesar de um currículo considerado pouco sociológico, “temos a introdução da disciplina ‘sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio’, no Atheneu Sergipense, em Aracaju” (OLIVEIRA, 2013, p. 180).

sociológico “especialmente na forma de manuais didáticos dedicados à difusão da nova disciplina entre os alunos” (MEUCCI, 2000, p.10)<sup>7</sup>.

Para melhor compreender a institucionalização da disciplina, cabe dimensionar como o sistema educacional está articulado à dinâmica sócio-cultural nesse período. Wanirley Pedroso Guelfi (2001), ao analisar a presença da disciplina no ensino secundário entre 1925 e 1942, apresenta como as reformas educacionais que ocorrem nesse período (Reforma Rocha Vaz, pelo Decreto Lei nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925; Reforma Francisco Campos, pelo Decreto Lei nº 19.890 de 18 de janeiro de 1931; e Reforma Gustavo Capanema, pelo Decreto Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942) refletem as disputas dos grupos políticos no processo de modernização do país. A presença da disciplina no currículo e os temas abordados nesse momento caracterizam as preocupações com o projeto da nação. Guelfi, citando a historiadora Otaíza Romanelli, aponta que as reformas educacionais vão traduzir o dilema do Estado brasileiro de acompanhar, com atraso, os valores da modernidade presentes nos movimentos culturais e políticos dos anos 20 e, ao mesmo tempo, manter os interesses das camadas conservadoras, favorecendo os valores tradicionais e excludentes. Fernanda Feijó (2012), em sua dissertação de mestrado, apresenta-nos que “a partir da década de 1920, o ensino das ciências sociais era incentivado pelas elites com o intuito de formar lideranças e criar soluções racionais e pacíficas para resolver os problemas sociais brasileiros, prevenindo-se assim as ‘convulsões sociais’” (FEIJO, 2012, P. 47). Dessa forma, a aposta no ensino de Sociologia, nas primeiras décadas do século XX, resultou de um entendimento de parcela das camadas dominantes, em especial a urbana, quanto à utilização das Ciências Sociais, com destaque à Sociologia, como instrumentos de formação de uma elite dirigente capaz de compreender a totalidade do processo de transformação da sociedade brasileira e “encontrar o caminho para a efetiva modernização [ainda que conservadora] do país” (Idem).

A este respeito, Machado (1987), refletindo sobre o tipo de orientação do ensino secundário vigente entre 1890 e 1920, observa que:

[...] ao currículo ginásial constituído de disciplinas isoladas, fechadas dentro de seus próprios fins e valores, correspondem programas extensos e sobrecarregados de assuntos, conhecimentos, informações, nomenclaturas e bibliografia. De caráter essencialmente aquisitivo, o ensino – verbalista, teórico, livresco – se desenvolve por meio da exposição e recitação, do ditado de pontos e do uso sistemático de compêndios, sendo avaliado por meio de exames que exigem, de memória, a reprodução de lições. Mesmo em processo de

<sup>7</sup>Em conjunto com a inclusão da disciplina no sistema de ensino, resultado de um entendimento por parte das elites dirigentes quanto ao papel e a função das Ciências Sociais como instrumentos de “progresso social”, outro fator também contribuiu, de acordo com Simone Meucci, para o fortalecimento do campo do conhecimento sociológico no país, qual seja, o surgimento de um mercado editorial favorável ao investimento nesta área. As reflexões em torno deste elemento estão desenvolvidas em sua dissertação de mestrado. Ver MEUCCI, S. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Campinas: UNICAMP, 2000.



deterioração, os padrões pedagógicos do ensino secundário objetivam apenas encaminhar para os institutos superiores os que devem compor a “elite de letrados”, a “elite intelectual” do País, ainda que deixem à margem 90% dos adolescentes (MACHADO, 1987, p. 119).

Desse modo, em meio à crise e movimentações sociais e políticas que apontavam para o fim da Primeira República, em 1925, a Reforma de Rocha Vaz, à época presidente do Conselho Nacional de Ensino, dá à disciplina o caráter obrigatório. Esse período mostra-se fértil para a difusão do seu ensino, pois, como nos aponta Santos (2002), muitos intelectuais comprometidos com a renovação da educação e com o desenvolvimento do conhecimento e do ensino de Sociologia assumem cargos e funções nas estruturas governamentais atuando de forma estratégica. Assim, pautando-se na Reforma de 1925, Delgado de Carvalho<sup>8</sup>, intelectual e entusiasta do conhecimento sociológico, coordena uma reforma no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, implementando a Sociologia através do currículo desta escola – onde ele próprio a leciona, como também o faz no Instituto de Educação do estado.

Fernando de Azevedo atuou como diretor geral de Instrução Pública do Distrito Federal (entre 1926 e 1930) e de São Paulo (em 1933), quando pôde realizar amplas reformas educacionais. Nesse período, a disciplina firmou-se no curso de formação de professores e no secundário, onde ele também ministrava as aulas de Sociologia Geral e Educacional nas escolas normais paulistas. “A partir de 1935, em conjunto com Roger Bastide e Donald Pierson, colaborou com o Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, época da introdução da disciplina Sociologia no curso normal daquela instituição” (SANTOS, 2002, p. 35-36).

Em 1929, Carneiro Leão à frente da Secretaria de Educação de Pernambuco introduz a disciplina nas escolas de formação de professores. Neste estado, além do próprio Carneiro Leão, a Sociologia foi ministrada também por Gilberto Freyre, mais especificamente, no tradicional Ginásio Pernambucano (MEUCCI, 2000; SANTOS, 2002).

Apesar do momento propício à disciplina, é interessante frisar a presença ainda restrita da Sociologia na Reforma Rocha Vaz. De acordo com as diretrizes desta Reforma, a obtenção do certificado de conclusão dos estudos dar-se-ia com o cumprimento do curso até o 5º ano, sendo que a Sociologia estava incluída somente no 6º ano, juntamente com as disciplinas Literatura Brasileira, História da filosofia e Literatura das Línguas Latinas. Ou seja, a formação estendida ao 6º ano seria facultativa aos estudantes que, caso a concluíssem, obteriam o título de bacharel em Ciências e Letras. Estes teriam a preferência na

---

<sup>8</sup>Para mais informações, ver dissertação de mestrado em Educação de SOARES, J.C. *O ensino de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

matricula entre os aprovados nos exames de admissão para o Ensino Superior, independente da ordem de classificação (MACHADO, 1987).

Ao mesmo tempo, se por um lado tal medida restringe seu ensino àqueles que, facultativamente, optarem dar prosseguimento aos estudos, sendo, portanto, um ensino elitizado dentro de uma já elitizada estrutura de educação; por outro lado, é nesse momento também que começa ampliar sua dimensão e a ganhar mais corpo o processo de institucionalização das Ciências Sociais no país, pois a inclusão do curso, ainda que no último ano, também expressou e estimulou uma mudança no pensamento social brasileiro e na produção intelectual, como também nos sugere a leitura do trabalho de Machado (1987):

Sobre a introdução da Sociologia no sexto ano da escola secundária, J. Nagle comenta: “a década dos anos vinte no domínio do ‘pensamento brasileiro’, caracterizou-se pela forte impregnação de preocupações de natureza ‘sociológica’. No mesmo sentido deve ser interpretada a inclusão da sociologia nos estudos secundários [...]. A *utilização* e o *desenvolvimento* do pensamento social, na década, foram cada vez maior nos meios intelectuais, entre jornalistas, escritores, políticos ou estudiosos” (MACHADO, 1987, p. 119. Grifos nossos).

Meucci (2000) observa que o papel do conhecimento sociológico como propulsor de uma transformação radical nas atitudes intelectuais e, sobretudo, nas atitudes políticas brasileiras teve grande influência nas idéias de pensadores que se destacaram pela defesa da disciplina no meio educacional, tal como os acima citados Delgados de Carvalho e Fernando de Azevedo. Na perspectiva desses estudiosos, a Sociologia contribuiria na formação dos jovens despertando seus interesses e os orientando para investigar e propor soluções para os problemas do país. Meucci destaca também que nesse contexto, ainda na década de 20, começa a se configurar um movimento de renovação da educação, com uma nova concepção do papel do conhecimento, agora mais pragmático, no qual a Sociologia se insere aspirando objetivos mais amplos do que a formação de uma elite intelectual bacharelesca.

Nesse sentido, durante a década de 30, a presença da Sociologia é reafirmada no cenário cultural e intelectual do país. Em primeiro lugar, a Reforma do ensino pelo Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas, Francisco Campos, em 1931, ratifica a presença da disciplina nos currículos do ensino secundário, agora, obrigatório e em âmbito nacional. Depois, as fundações da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933, da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Brasil, em 1939, marcam o início do processo de institucionalização da Sociologia via universidades e cursos de graduação. Isto é, a Sociologia, ao lado da Antropologia e a da Ciência Política, é reconhecida, finalmente,

como um conhecimento especializado, ampliando o interesse pela utilização do saber sociológico para pensar o país.

A disciplina passa a integrar também o discurso mais amplo a favor da educação – e da renovação educacional – como fator intrínseco à reforma da sociedade. Dado o quase inexistente sistema de educação pública no país e em meio à reorganização política do Estado, pós-Revolução de 30, um movimento, que já vinha surgindo desde a década de 20, de contestação à estrutura de ensino excludente e elitista vigente até então, passa a ganhar mais peso entre os intelectuais. A demanda por uma escola nova, única, isto é, sem discriminação de classe, laica, de responsabilidade do setor público, obrigatória e gratuita cresce como bandeira de uma educação inerente à formação de uma nação moderna e industrializada. Em conjunto, cresce também a valorização das análises sociológicas no campo da educação e à introdução das Ciências Sociais nos currículos das escolas. Tal movimento que articulava educação e desenvolvimento social em seu argumento e inspira reformas educacionais em várias regiões do país encontra sua maior expressão no “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, de 1932. De acordo com Anita Handfas (2012), “entre os seus principais signatários, constavam intelectuais como Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho, que apregoavam a educação como um problema social. [De modo que] a presença da sociologia no currículo exerceria, aí, a função de despertar nos jovens o espírito investigativo e o interesse pelos problemas sociais que afetavam o país naquele momento” (HANDFAS et al., 2012, p.113).

Dentro desta perspectiva, a Sociologia é tida como “matéria viva”, ativa, formativa e por isso pretendia superar o ensino abstrato, aquisitivo e decorativo através do exercício de investigação, observação e pesquisa na prática pedagógica. No estímulo dos jovens a desenvolver o olhar sobre a realidade se buscava desenvolver também mudanças de atitudes sobre ela. Para Fernando de Azevedo (apud SANTOS, 2002),

[...] no trabalho de pesquisa com métodos científicos, professores e alunos deixariam de reduzir o ensino à transmissão da “*ciência feita*” e começam a “*fazer ciência*” [...] O autor salienta que no ensino secundário não cabe ao mestre fazer dos alunos, físicos, químicos ou sociólogos. Porém, cabe-lhe “*despertar neles o espírito científico*, iniciá-los e adestrá-los no exercício do método científico” (SANTOS, 2002, p. 38. Grifos nossos).

No entanto, a Reforma de 1931 manteve o caráter elitizado e “preparatório” do ensino de Sociologia. Para compreender melhor o lugar e o sentido da disciplina nesse momento, cabe destacar aqui alguns aspectos gerais da Reforma Francisco Campos: na década de 1930, o Brasil deu seu salto rumo à industrialização e esta nova conjuntura impôs outras

necessidades ao sistema escolar, de modo que o investimento na educação fizera-se urgente. Para tanto foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, e, um ano depois, o governo provisório implementou a sua Reforma que buscava atender à crescente demanda urbano-industrial, centrando seus esforços no Ensino Secundário e no (ainda incipiente) nível superior. No tocante ao Ensino Secundário, a Reforma não se preocupou com a implantação de uma educação técnica/profissionalizante, mantendo um formato enciclopédico destacado pela rigidez dos processos seletivos que só faziam sustentar uma estrutura seletiva e privada, voltada para uma minoria que se destinava às faculdades, para carreiras liberais<sup>9</sup>.

Desse modo, reorganizou-se o Ensino Secundário, dividindo-o em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e um segundo ciclo, o complementar, com duração de dois anos. Para o ciclo complementar, estabeleceram-se três modalidades que se diferenciavam de acordo com as opções de carreira universitária, ou seja, uma voltada para os candidatos aos Cursos Jurídicos, uma para os candidatos aos Cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia, e uma para os candidatos aos Cursos de Engenharia e Arquitetura. A Sociologia foi incluída no 2º ano dessas três modalidades do curso complementar, contemplando a moderna concepção científica de educação desta Reforma, dentro do contexto de modernização do país. Além disso, as provas finais da segunda série dos cursos complementares tinham o caráter de concurso de habilitação para os cursos de nível superior, de modo que o domínio do conteúdo desta disciplina, junto a outros, passou a ser imprescindível àqueles que desejassem dar continuidade aos estudos (MACHADO, 1987).

Neste contexto a Sociologia se afirma na

“educação secundária não como um componente da educação básica dos jovens (ciclo fundamental), mas como uma das disciplinas responsáveis pela preparação de futuros advogados, médicos, engenheiros, arquitetos (cursos complementares) e professores (curso normal)” (SANTOS, 2002, p. 32. Grifos nossos).

De acordo com Resês (2004), a Reforma Francisco Campos

Foi uma reforma que se estabeleceu pela alta seletividade. O ensino enciclopédico estava aliado a um rígido sistema de avaliação, controlado, exigente e exagerado. Existia uma média de 102 disciplinas anuais e para cada uma delas era previsto como avaliação: uma

---

<sup>9</sup>Para ilustrar essa situação, destacamos os seguintes dados apresentados por Simone Meucci (2000): o conhecimento sociológico “[...] não chegara nem ao operário, nem ao homem de rua. Devemos apenas lembrar que, no Brasil, em 1939 [...] haviam 629 estabelecimentos de ensino secundário, dos quais 530 eram particulares. Estes dados revelam, com clareza, que o acesso aos cursos secundários era apenas possível a uma parcela bastante restrita da população. Porém, se não fora possível estender o acesso aos cursos secundários, acreditava-se que os jovens membros da elite brasileira – o que se convencionou denominar de *brasileiros médios* – compreendidos como agentes importantes na formação da nação, com o domínio do conhecimento sociológico, seriam mais capazes de nos levar a um bom destino [...]” (MEUCCI, 2000, p. 60. Grifos da autora)

arguição mensal, uma prova parcial a cada dois meses e um exame final. Ao todo o aluno fazia 130 provas e exames durante o ano letivo, o que equivaleria a, pelo menos, uma prova a cada dois dias de aula. Conclui-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. Evidentemente, o aluno que conseguisse êxito nos 5 ou 7 anos de duração era de fatoprivilegiado (RESÊS, 2004, p. 08).

Deste modo, a despeito daquela concepção pragmática de conhecimento e educação em torno da Sociologia na prática, e especificamente, na atuação dos professores dos cursos complementares, esta concepção não se realiza. O que se observa é a manutenção de antigos métodos de sala de aula fundados na tradição bacharelesca, ilustrativa aos futuros profissionais liberais, e bastante afastada da perspectiva renovadora daqueles que estiveram à frente da luta pela sua institucionalização.

Dois fatores teriam contribuído para inviabilizar o ensino de Sociologia na concepção escolanovista: primeiramente, a debilidade dos textos didáticos e das próprias orientações pedagógicas referentes à pesquisa sociológica direcionada, especificamente, ao ensino secundário, dado o estado ainda em fundação do campo institucional científico das Ciências Sociais. Em segundo lugar, a própria natureza da estrutura organizacional do ensino secundário colocada em vigência pela Reforma de Francisco Campos, cujo foco, no limite, se voltou para um ensino enciclopédico, com fins preparatórios à universidade.

No entanto, a partir de 1940, a história da implantação da disciplina começa a mudar. Como vimos, no decorrer dos anos de 1930, a educação tornara-se uma arena de disputa política e ideológica importante, dado efervescente cenário do país. Na segunda metade da década 30, as tensões sociais se acirram e a ação do estado sobre a educação torna-se mais centralizadora na medida em que o fortalecimento e a ofensiva dos ideais comunistas avançam no país e no mundo ao mesmo tempo em que, no movimento contraditório da história, também as bandeiras ultranacionalistas de cunho fascista ganham terreno. Assim, em 1937, a um ano das eleições presidenciais, Getúlio Vargas e suas forças políticas golpeiam o Estado Brasileiro com a instauração da ditadura do Estado Novo. Nesse contexto, a educação reafirma-se como setor fundamental das políticas do país e passa por uma reforma que promove uma reorganização de sua concepção, objetivos e estrutura: a chamada Reforma Gustavo Capanema, de 1942.

Um dos aspectos centrais da Reforma Capanema diz respeito a uma mudança de perspectiva política e ideológica dos princípios de educação presentes na Reforma anterior. Tal mudança afirma-se na instauração de uma concepção humanística clássica de educação, em contraposição à concepção científica moderna da Reforma Francisco Campos, e se

expressou, entre outras coisas, na negação de um currículo laico e voltado para a formação científica, “tendo sido influenciada pela Igreja Católica através de contato com o líder intelectual da Igreja, Alceu Amoroso Lima, que possuía uma lista de medidas a serem tomadas para que novamente a religião católica ganhasse espaço no campo educacional” (FEIJÓ, 2012, p. 56-57). A possibilidade de realização dos ideais escolanovistas é enterrada mais um pouco. “Ilustra bem esse processo, a substituição, ainda em 1937, na reitoria da Universidade do Distrito Federal de Afrânio Peixoto por Alceu Amoroso Lima. Este [sendo] líder do pensamento católico, [enquanto aquele era] signatário do Manifesto da Escola Nova” (SANTOS, 2002, p.44).

No tocante às propostas de organização do ensino, na Reforma Capanema, o sistema educacional tratou de corresponder à estrutura da divisão social do trabalho, com o objetivo de desenvolver “habilidades e mentalidades” nos jovens de acordo com os papéis sociais atribuídos às diferentes classes e camadas sociais. Ao contrário da Reforma anterior, a Reforma Capanema abrange (e controla) todos os níveis de ensino, dividindo a educação entre a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina. Dentre estas, haveria uma educação “destinada à elite da elite”, outra destinada à elite urbana, outra para os jovens que comporiam o “grande exército de trabalhadores” e ainda outra para as mulheres. Desse modo, a educação deveria, antes de tudo, estar a serviço do projeto político, social, moral, cultural e econômico de nação (SCHWARTZMAN et al., 1984).

No que dizem respeito ao Ensino Secundário, as marcas da intervenção foram mais duradouras<sup>10</sup>. Para este nível, a Reforma estabeleceu a divisão entre dois ciclos: o ginásio, com duração de quatro anos, e outro ciclo, com duração de três anos, que poderia ser realizado ou sob o modelo clássico ou sob o modelo científico. Este segundo ciclo passa a ter um conteúdo essencialmente humanístico, com ênfase na religiosidade (de orientação católica), na moral e no estudo das línguas, sujeito a rígido controle de qualidade por parte do ministério, mantendo-se como a única via de acesso ao Ensino Superior.

Além dessas duas possibilidades no nível do segundo ciclo, aos estudantes que completassem o ginásio e não tivessem o objetivo de ingressar nas universidades, existia a opção dos cursos profissionalizantes. Com isto, a Reforma Capanema desvincula formalmente o Ensino Secundário do Ensino Superior, uma vez que com a opção dos cursos

---

<sup>10</sup>“O fato de Capanema ter permanecido na vida pública como congressista impediu as discussões em torno das reformas que fez. E impediu também a votação de leis que reformulassem a política educacional de sua gestão”(BOMENY, 2003, p.08).

profissionalizantes, o Ensino Secundário não teria apenas a finalidade de conduzir os estudantes às universidades, mas agora também aos postos de trabalho<sup>11</sup>.

Com essas mudanças, os antigos cursos complementares presentes na Reforma de Francisco Campos, cuja concepção científica moderna de educação dava o tom, são suprimidos pela nova estrutura. É neste contexto que a obrigatoriedade do ensino de Sociologia é retirada do currículo do ensino secundário, juntamente com Psicologia e Geofísica, por exemplo, ficando a disciplina restrita aos cursos de formação de professores destinados à educação primária (no formato Sociologia Educacional) e às universidades.

Perdendo, assim, o caráter de disciplina, alguns dos conteúdos de Sociologia passaram, então, a integrar a proposta curricular de Filosofia no 3º ano do curso clássico (SANTOS, 2002, p. 43). Sobre esta questão, citando Costa Pinto, Machado (1987) comenta:

No currículo que essa reforma estabeleceu para o primeiro e o segundo ciclos, não constava a disciplina Sociologia, que ficou, assim, *excluída* do ensino secundário. L. A. Costa Pinto considera a exclusão da Sociologia como “um dos (...) traços mais fortemente antidemocráticos” da reforma Capanema do ensino secundário (30: p.297) e – com relação às Ciências Sociais no Brasil de então – declara: “no espaço de pouco mais de uma década as contingências da vida brasileira fizeram a ideologia das elites dirigentes passar da quase ‘coqueluche’ para o quase pânico diante delas” (31: p.29); por outro lado, afirma que a exclusão da disciplina Sociologia da escola secundária acarretou graves prejuízos para o “desenvolvimento das ciências sociais entre nós” e para os cursos superiores de Ciências Sociais, cujo “principal sentido profissional” era “formar professores secundários” (cf. 31: p.31). Para as escolas normais, o Decreto-lei federal nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), estabeleceu um currículo contendo a disciplina Sociologia Educacional (MACHADO, 1987, p. 120. Grifos do autor).

Durante este período de ausência relativa da Sociologia no ensino secundário, as Ciências Sociais avançaram de sua primeira fase de fundação no meio acadêmico (marcada nos anos 30/40), durante a qual se desenvolveu o esforço para delimitar as fronteiras com as disciplinas afins (Literatura, Geografia e História), aumentando os estudos sociológicos sobre a realidade brasileira. Entre esses estudos – e estudiosos, agora especialistas neste campo científico – o tema da educação como fator de mudança social ganha espaço. Na década de 1950, com a especialização e a profissionalização da carreira docente do cientista social nas universidades, a questão do ensino (tanto no nível superior, quanto no nível secundário) ainda se configurava como um elemento essencial na formação do cientista social e na produção das Ciências Sociais (OLIVEIRA, 1991).

<sup>11</sup>Vale registrar que a divisão do Ensino Secundário entre Profissionalizante e propedêutico expressou (e foi uma expressão da) a divisão da nossa estrutura social na medida em que o Ensino Profissionalizante acabou por ser direcionado e ocupado por alunos de camadas sociais mais baixas, enquanto o científico e clássico destinado a estratos mais altos da sociedade, reproduzindo as elites privilegiadas e, ao mesmo tempo, as camadas trabalhadoras.

Entre os anos de 1940 e 1960, o país assistiu o fortalecimento da sociologia acadêmica [...]. Conhecido como o período da redemocratização do país, teve como marca a ausência da sociologia na maior parte das escolas secundárias existentes, por um lado; e por uma rica produção de estudos e pesquisas de tendências teóricas e metodológicas diversas, mas que buscavam, em geral, denunciar as desigualdades sociais, as relações de domínio e de opressão, a exploração entre as regiões, classes e países contribuindo para a consolidação de um pensamento sociológico brasileiro, em particular para um pensamento social crítico e revelador de conflitos sociais, num contexto de mudança. Nesse período, o Brasil adquiriu consciência da sua complexidade, ao mesmo tempo em que buscava descobrir a sua singularidade (OLIVEIRA, O. F.; JARDIM, A.P., 2009, p. 04).

Com o fim do Estado Novo e o processo de redemocratização do país, o debate em torno da reinserção da Sociologia nos currículos das escolas secundárias volta a aparecer e conta com o apoio de importantes nomes do meio acadêmico. Entre os principais defensores pela sua reinserção destacamos Costa Pinto, que, em 1947, defende sua tese de livre-docência tratando da questão do ensino de Sociologia na escola secundária; Antonio Cândido, que em seu trabalho “Sociologia, ensino e estudo”, publicado em 1949, defende que o propósito da disciplina “deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumento de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhe pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social” (RESÊS, 2004, p. 12) – apesar de para este intelectual a Sociologia já estivesse “bem colocada no curso normal, de formação para professores, [e] não seria pertinente na escola secundária” (SILVA *et al.*, 2010, apud FEIJÓ, 2012, p. 62) –; e Florestan Fernandes, que, diante da rica contribuição tanto como professor, intelectual ou parlamentar na luta pelo ensino de Sociologia e pela educação pública de qualidade, podemos citar a apresentação, em 1954, do I Congresso Brasileiro de Sociologia. Em tal evento, Florestan realizou a exposição intitulada “O ensino da sociologia na escola secundária brasileira” (1955), apontando para a necessidade de se entender a educação como um processo social articulado ao projeto democrático nas sociedades modernas e para a importância do ensino de sociologia na formação básica, inscrevendo-o no contexto de um projeto de modernização da educação e da sociedade brasileira, onde deve prevalecer a articulação intrínseca entre ciência, educação e democracia (FERNANDES, 1955).

Consideramos importante destacar também que o debate em torno da reinserção da Sociologia ganha espaço durante os anos 50 dentro de um cenário de grande movimentação pela educação popular (ou de um movimento pela inversão da tradição elitista da educação no país) que “ficou fortemente identificado com a pedagogia de Paulo Freire, ou, como ele



próprio gostava de definir, a ‘pedagogia problematizadora’, cuja origem está definitivamente associada à alfabetização de adultos” (BOMENY, 2003, p. 58).

A Pedagogia da Libertação de Paulo Freire serve de base para movimentos de esquerda e também de parcela da igreja católica envolvidos com a demanda da educação. A mobilização pedagógica-política – para a qual *todo ato educativo é um ato político* que deve animar nos homens e nas mulheres sua vocação de sujeitos da história e despertar uma atitude libertadora e de conscientização – pautada no método de Paulo Freire inspira as práticas e ações pedagógicas em todo país e também na América Latina, contribuindo para que a década de 50 e os primeiros anos da década de 60 fossem marcados pela expressão de grande pressão popular pela participação na vida política e social do país e contestação de suas mazelas por melhores condições vida.

O desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil, nesse período, estava também estreitamente relacionado ao desenvolvimento da educação e à inclusão da Sociologia como disciplina escolar na escola secundária. Contudo, mesmo diante da intensificação dos debates em torno do ensino de Sociologia, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no país em 20 de dezembro de 1961, não correspondeu às demandas pela presença da disciplina, de modo que o ensino de Sociologia não compôs o quadro das disciplinas obrigatórias do currículo secundário.

Apesar de não representar mudanças que pudessem garantir uma melhora na qualidade do ensino, além de não alterar substantivamente a estrutura da educação conforme fora organizada na Reforma Capanema, a primeira LDB promove, em certa medida, um avanço no que diz respeito a dar aos estados relativa autonomia em relação à organização das disciplinas e dos conteúdos a serem ministrados no ensino secundário, cabendo ao Conselho Federal de Educação indicar cinco disciplinas que seriam obrigatórias para todo o país e possibilitando aos Conselhos Estaduais de Educação propor as disciplinas complementares e optativas. Deste modo, em 1962, o Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação lançaram o documento “Os novos currículos para o ensino médio”, no qual constava a lista de disciplinas obrigatórias e complementares, além de um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Santos (2002) ressalta que a Sociologia não aparecia em nenhum destes três grupos de disciplinas. “Todavia, conforme Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, a Sociologia estaria presente como disciplina optativa dos cursos clássico, científico e eclético” (SANTOS, 2002, p. 45). Nessa proposta, caberia às escolas a decisão de ofertar ou não a disciplina, mas, mesmo neste estado, o que geralmente se constatava era somente a oferta das disciplinas obrigatórias e complementares.

Assim, a nova lei ao mesmo tempo em que avançou no sentido de conciliar unidade do sistema de ensino com a promoção de relativa descentralização, não escapou “das ingerências da luta ideológica e representou, a despeito da autonomia do estado para exercer a função educadora e da distribuição de recursos para a educação, uma vitória da mentalidade conservadora” (RESÊS, 2004, p. 13). No que interessa ao ensino de Sociologia, a possibilidade de maior espaço e inserção nos currículos se mostrou cada vez mais remota até que definitivamente extinta com a reestruturação da educação promovida pelo governo após o golpe militar de 1964. Neste período, o governo militar interferiu de forma arbitrária na estrutura da educação brasileira tanto por meio da Reforma Universitária de 1968 (lei 5.540/68), quanto pela Reforma do Ensino Secundário de 1971 (Lei 5.692/71), que excluiu a disciplina dos currículos, mantendo-a, sob forte vigilância e controle – tendo em vista as ações repressoras do novo governo às tentativas de se desenvolver um pensamento ou atitude crítica acerca da realidade – presente apenas no Ensino Superior.

A Reforma de 1971, empreendida pelo Ministro da Educação Jarbas Passarinho, no auge do autoritarismo do regime militar, modifica a estrutura de organização do ensino básica dada pela Reforma Capanema com a finalidade de institucionalizar o ensino profissionalizante no nível secundário, articulando a educação ao desenvolvimento econômico industrial do país. O ensino primário e o ginásial passaram a compor um mesmo ciclo, com duração de oito anos de estudo, sendo classificado como ensino de 1º grau. Tal ciclo tornou-se obrigatório para todas as crianças e adolescentes com idade entre os sete e os 14 anos. A complementação da educação básica seria feita, agora, através do ensino de 2º grau, que compreenderia três ou quatro anos de estudos e necessariamente proporcionaria uma habilitação técnica-profissional.

Na institucionalização do ensino profissionalizante de 2º grau, o currículo foi reajustado, dividindo-se em um “núcleo comum” a todas as habilitações; um conjunto de disciplinas que comporiam um “mínimo profissionalizante”; e uma “parte diversificada”. A matriz curricular ficou a cargo do Conselho Federal de Educação (CFE), que estipulou a fixação das disciplinas de todos os cursos. No núcleo comum, as disciplinas teriam o caráter obrigatório; os mínimos profissionalizantes seriam constituídos de acordo com as habilitações específicas; e a parte diversificada seria composta conforme as necessidades e as possibilidades de cada localidade, seguindo as habilitações listadas pelos conselhos estaduais de educação (SANTOS, 2002).

Com essa organização, as disciplinas contemplariam a formação geral e a especialização profissionalizante a partir de uma concepção tecnicista de educação e

responderiam, ao mesmo tempo, a dois problemas que se relacionavam. O primeiro deles dizia respeito a uma contenção de demanda ao ensino superior, uma vez que com a qualificação técnica-profissional se esperava que a massa dos estudantes se voltasse para o mercado de trabalho, fazendo do ensino de 2º grau a sua formação final (formação essa carregada de conteúdo prático e utilitário). O segundo problema seria o de suprir a demanda por mão-de-obra qualificada ao processo de industrialização do país que “exigia cada vez mais empregados com um mínimo de formação geral e de conhecimento especializado em determinadas técnicas da produção” (SANTOS, 2002, p. 47).

Nesse cenário educacional, no qual o conjunto das disciplinas que compunham o quadro das ciências humanas teve seu espaço reduzido, seja em termos de carga horária, seja em termos de prestígio e valorização, a Sociologia, em especial, não teve espaço algum. “Nos pareceres e resoluções do CFE que regulamentaram a reforma, a Sociologia, novamente, não foi incluída no núcleo comum nacional e muito menos nos mínimos profissionalizantes de nenhuma habilitação” (SANTOS, 2002, p. 46). Ou seja, no que se refere à inserção ou não da disciplina, a Reforma de Jarbas Passarinho foi além: retirou a Sociologia também do curso normal (agora um curso profissionalizante com habilitação para o magistério), que apresentava a disciplina desde 1928, substituindo-a por outra que integraria os conteúdos de Sociologia Educacional, História e de Filosofia da Educação, a chamada “Fundamentos da Educação”. De acordo com Resêns, a exclusão da Sociologia no ensino secundário se deu pela predominância de teor crítico e político contestatório que as Ciências Sociais representavam à época (com forte influência da Sociologia crítica de Karl Marx), bem como pelo expressivo engajamento de professores e alunos dos cursos de Ciências Sociais em movimentos sociais e organizações políticas, sendo a disciplina “entendida como sinônimo de comunismo”, cujo ensino serviria de “aliciamento político”, perturbadora para o regime militar e “um indicador de periculosidade para as *elites*” (RESÊNS, 2004, p. 15).

Também a esse respeito, Lejeune Carvalho (2004), mostra-nos que

[...] com a reforma do ensino realizada sete anos depois de consolidada a ditadura militar, com a edição da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, as coisas pioram para a nossa ciência. Ocorre a introdução nos currículos das escolas médias – que passam a se chamar de 2º grau – das disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC – e Organização Social e Política do Brasil – OSPB –, numa tentativa espúria de substituir respectivamente Filosofia e Sociologia (CARVALHO, 2004, p.20).

Além de Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa também é proposta como disciplina obrigatória, formando um conjunto de caráter

ufanista, que afirmavam e engrandeciam o regime militar. Além disto, tais conteúdos curriculares objetivavam “medidas de contenção do movimento estudantil, referenciadas nos princípios da ideologia da segurança nacional. [...] Dentre os objetivos da educação moral e cívica [por exemplo] constava o fortalecimento da unidade nacional e do culto à obediência à lei” (RESÊS, 2004, p. 14).

Não é ocioso lembrar que esse modelo de escola, em particular, mas de educação, em geral, com sua estrutura, objetivos e princípios, é também uma expressão do aprofundamento do atrelamento do país ao sistema capitalista global neste contexto dos anos 60/70, marcados pelo acirramento das contradições e disputas políticas e ideológicas no Brasil e no mundo. Tal atrelamento tem impactos profundos na educação, na medida em que esta perde autonomia e passa, a partir de então, a ser cada vez mais controlada e subordinada pelos interesses do capital, moldando a escola para a formação prática (técnica) para o trabalho, cerceando seu potencial de desenvolver o pensamento criativo e reflexivo. Estão na base desse movimento os acordos travados entre o Ministério da Educação e o *United States Agency for International Development* (USAID), os acordos MEC-USAID, para financiamento e regulação da educação, interferindo política e ideologicamente na organização do nosso sistema educacional<sup>12</sup>.

Seguindo a lógica do capital, a despeito das amplas reformas durante os anos de regime militar no país, a escola pública não foi prioridade do governo. Para adequar este novo perfil profissionalizante houve pouco investimento em recursos humanos, materiais e em infra-estrutura. De modo que as necessidades que apareciam no mercado, em termos de demanda de especialização, não eram introduzidas nas escolas públicas, ficando por conta de cursos e escolas particulares. Não por um acaso, observa-se nesse período a expansão da rede privada de ensino no país.

Outra marca importante desse momento é a disseminação dos centros universitários e de pós-graduações, bem como a criação de agências de incentivo à pesquisa, cujos impactos sobre a trajetória das Ciências Sociais no país e no seu ensino não serão pequenos. Em nota, Oliveira e Jardim (2009) destacam que

O pensamento sociológico brasileiro e as Ciências Sociais como um todo [...] sofrem duramente o golpe militar [...] Os principais nomes da sociologia no Brasil foram sumariamente aposentados e impedidos de lecionar. Muitos foram exilados, outros se exilaram, passando a publicar seus trabalhos no exterior. Cabe ressaltar a resistência crítica principalmente de Florestan Fernandes e Octavio Ianni que durante o período da ditadura militar produziram obras importantes sobre a reflexão crítica sociológica brasileira. (OLIVEIRA, O. F.; JARDIM, A.P., 2009, p. 05).

<sup>12</sup>Ver CUNHA, L. A. GÓES, M. de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002.

É também nesse período que “a institucionalização [das Ciências Sociais] ocorreu via criação dos programas de pós-graduação por meio dos quais se pode falar propriamente em linhagens e práticas de pesquisa [...] constituindo um novo lugar social para a disciplina” (SARANDY, 2007, p. 73). É aqui que a preocupação com a dimensão pedagógica, a dimensão do ensino, vai dando mais espaço à primazia da pesquisa científica.

Corroborando este movimento um destaque que gostaríamos de fazer a respeito da Reforma Universitária de 1968 que, apesar de não ser o foco de nossa atenção, consideramos importante para pensar o lugar da Sociologia neste (e a partir deste) período: a reforma promovida pela Lei nº5.540/68 estabelece a separação entre os cursos de licenciatura e bacharelado “ao criar as Faculdades de Educação e designar a elas a tarefa de formação de professores do ensino secundário” (FEIJÓ, 2012, p. 65). Essa divisão entre os cursos, que vem sendo aprofundada até os dias de hoje, expressa a dicotomia entre ensino e pesquisa que pode ser apontada como uma das causas – mas também efeito – dos desafios que observamos hoje acerca da consolidação da Sociologia como disciplina escolar e a valorização do seu ensino (em si ou como objeto de estudo) por parte do meio acadêmico em Ciências Sociais.

Assim, seja presente na ausência, quando seu conteúdo assume outras nomenclaturas, ou na presença propriamente dita, desde o seu surgimento no país, ainda na Primeira República, passando pelas décadas de 20 e, principalmente, entre os anos de 1931 e 1942, a Sociologia não foi uma disciplina escolar pertencente a uma educação democrática e igualitária. Pelo contrário. Durante anos ela ilustrou uma educação elitizada, preparatória das classes dirigentes em nosso país, apesar das projeções escolanovista. Nos anos 50, anseios por uma mudança nessa direção pode ser percebida de forma mais explícita. Ao lado de um novo propósito para a educação brasileira, que fosse mais democrática e potencializadora dos homens e mulheres enquanto sujeitos sociais, o ensino de Sociologia aparece também com o propósito mais crítico dentro da escola brasileira. Contudo, tal movimento não passou de uma possibilidade almejada por muitos intelectuais e defensores de uma escola pública de qualidade, sendo cerceada pelo novo regime ditatorial nos anos 60 e 70.

Na seção seguinte, buscaremos descrever e analisar o movimento que traz à tona o debate pela reinserção da disciplina aos currículos escolares e como este movimento, seu caráter e os atores sociais envolvidos, vai qualificar também, junto aos documentos oficiais, a identidade, o papel e o sentido que a Sociologia vai assumir a partir dos anos 1980, desenvolvendo-se até os dias atuais.

## 1.2 De volta às aulas – do retorno gradativo à obrigatoriedade legal da Sociologia como disciplina escolar no Ensino Médio

O debate acerca da reinserção da Sociologia insere-se no contexto dos movimentos pela redemocratização do país e envolveu diferentes setores sociais que reivindicavam uma reforma da educação que proporcionasse uma formação mais crítica, reflexiva e humanista, em um movimento de oposição à dual orientação tecnicista profissionalizante ou propedêutica que se instalou na educação durante os anos de ditadura militar.

No final dos anos de 1970 e início dos anos 80, o regime militar já se mostrava desgastado diante das pressões pelo fim da ditadura, bem como pela crise do “milagre econômico brasileiro” e das suas políticas sociais. No campo da educação, a escola média profissionalizante obrigatória parecia insustentável, dado o alto custo que envolve esse tipo de formação e a baixa demanda para absorver a grande quantidade de técnicos que vinha se formando. Nas palavras de Santos:

A profissionalização do 2º grau, por exemplo, tornou essa modalidade de ensino um **limbo pedagógico** onde não havia preparação nem para o mercado de trabalho nem para a continuidade dos estudos. Diante dessa situação, em 1982, o governo encaminhou ao Congresso Nacional um projeto alterando substancialmente a Lei 5.692/71 ao propor o fim da obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau. A Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, decorrente desse projeto, estabeleceu que a preparação para o trabalho no 2º grau poderia ensejar uma habilitação profissional desde que fosse do interesse do estabelecimento de ensino. Em 1986, já no contexto de redemocratização do país a Resolução nº 6 do Conselho Federal de Educação com base na Lei 7.044/82 reformula o currículo do 2º grau. Dentre outras medidas, essa Resolução recomenda a inclusão da Filosofia como disciplina do núcleo comum e coloca a possibilidade de existência de dois tipos de curso: o acadêmico, voltado para a formação geral, e o profissionalizante, ofertado nas escolas que desejassem e tivessem condições. **A Sociologia não foi citada como disciplina do núcleo comum, todavia houve a ampliação do leque de possibilidades de sua inclusão na parte diversificada do currículo, principalmente nos cursos acadêmicos.** Para tanto, bastava que os sistemas estaduais ou mesmo as escolas tomassem a iniciativa (SANTOS, 2002, p. 51. Grifo nosso).

No âmbito estadual, as mobilizações que surgiram a partir deste período conseguiram imprimir suas reivindicações em instrumentos legais, iniciando a retomada da presença da Sociologia nas escolas de curso acadêmico, ao lado da Sociologia da Educação nas escolas de curso normal: no Rio Grande do Sul, em 1989, a lei que inclui a disciplina nos currículos escolares é sancionada pelo governo do estado, porém, não é seguida por sua secretaria de educação; em São Paulo, o projeto de lei 343/79, que introduz a sociologia nas escolas de 2º grau é aprovado, mas vetado integralmente pelo governador em 1982. Todavia, a mobilização

sindical em torno do tema conseguiu intensificar sua luta promovendo, em outubro de 1983, o “Dia Estadual de Luta pela Volta da Sociologia ao 2º Grau” que teve como resultado a introdução da disciplina em quase metade das escolas da rede, além de, em 1986, a secretaria de educação oferecer cursos de atualização para os professores e realizar concurso público – para o qual quase dois mil professores se inscreveram (CARVALHO, 2004). No Distrito Federal, a disciplina foi incluída no currículo de 2º grau em 1985. Também, no final da década de 80, os estados da Bahia e do Pará tiveram suas leis de inclusão da disciplina aprovadas e sancionadas.

Lejeune Carvalho avalia da seguinte forma:

Identificamos esse período em nossa luta nacional pelo fato que o marco de 1989 é importante com relação à questão da promulgação das constituições dos estados brasileiros em outubro desse ano. Alguns deles se destacam pelo fato de introduzirem a disciplina por esse mecanismo legal. Evidente que a força constitucional deveria ser fundamental para os governos acatarem o que está determinado no texto constitucional. No entanto, tal qual uma série de direitos previstos que não são cumpridos, em especial dos trabalhadores, isso também ocorreu com relação à Sociologia. Dois estados se destacaram pelo fato de seus legisladores decidirem introduzir a disciplina nas escolas de Ensino Médio de forma obrigatória, usando sempre o capítulo Educação. Esses estados foram Rio de Janeiro e Minas Gerais. No primeiro caso a legislação é cumprida, mas burlada sutilmente. A disciplina aparece com uma aula semanal em apenas um dos três anos do Ensino Médio. E ainda assim, não são somente os professores licenciados em Ciências Sociais que lecionam a matéria (CARVALHO, 2004, p.22).

Na década de 1990, a trajetória da disciplina na Educação Básica e da luta pela sua inclusão inicia uma nova etapa. Neste momento, o debate sobre a disciplina é ampliado para o âmbito do Congresso Nacional em torno da construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A importância desta etapa se justifica porque é a LDB que estabelece os fundamentos, as estruturas e a normatização do sistema educacional de todas as redes de ensino do país.

A Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, foi construída a partir da Constituição de 1988 e foi resultado de um processo de ampla discussão que envolveu não apenas parlamentares, mas também representantes da sociedade civil organizada, tal como entidades do setor educacional, incluindo o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Tal Fórum, criado em 1987 com o objetivo de intervir durante o processo constituinte a favor da democratização da educação no país, imprimindo uma concepção de educação pública, gratuita, laica, de qualidade, como um direito e um dever do estado, teve participação importante e conseguiu ter aprovado na Constituição Federal um capítulo todo dedicado à Educação (Capítulo III, Seção I – Educação – artigos 205 a 214). Dando continuidade a este movimento, o Fórum Nacional participa também das discussões em torno

da elaboração dos projetos da nova lei da educação, criando espaço para as demandas sociais em torno do tema.

Neste contexto de amplo debate, o ensino de Sociologia já aparece nos primeiros projetos da LDB, por meio de uma emenda proposta pelo deputado Renildo Calheiros, que estabelecia a inclusão, de forma obrigatória, das disciplinas Sociologia e Filosofia nos currículos de todas as escolas de Ensino Médio do país. Tal emenda foi aprovada pela Câmara e incluída na primeira versão do projeto de lei da LDB apresentada, em 1988, pelo então deputado Octávio Elísio. Contudo, na versão final do texto sancionado, a emenda é derrubada pelo substitutivo Darcy Ribeiro, como veremos a seguir.

De acordo com Demerval Saviani (2001), os primeiros textos do projeto de lei da LDB assumiram um caráter coletivo e democrático de construção, ao contrário de outras tantas leis educacionais do país que tiveram, em sua maioria, origem no âmbito do poder executivo. A nova LDB surgia de audiências públicas, debates e seminários temáticos promovidos pela Câmara dos Deputados, recebendo contribuições diretas da comunidade educacional, da qual se destacava, além do FNDEP, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Como desdobramentos desse movimento propositivo aberto, à proposta de Octávio Elísio foram anexados projetos de lei alternativos e propostas de emendas que resultaram no chamado substitutivo Jorge Hage (deputado relator da segunda versão do projeto), o qual foi aprovado em 1990, pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto.

No entanto, o projeto não foi sancionado, tramitando no Congresso por mais de dois anos. Ainda segundo Saviani (2001), o atraso teria sido uma manobra dos setores conservadores, então fortalecidos com a eleição do governo Fernando Collor de Melo, em 1990, a fim de realizar alterações no substitutivo Jorge Hage, em especial, no que dizia respeito a propostas de emendas que contemplavam interesses de grupos privados. E assim se fez: o projeto retornou à Comissão de Educação, porém, sob outra relatoria, a da deputada Ângela Amim, que incorporou ao seu relatório manifestações de tais interesses e “com isso, o caráter social-democrata e progressista do substitutivo Jorge Hage foi atenuado pela incorporação de aspectos correspondentes a uma concepção conservadora de LDB” (SAVIANI, 2001, p. 196).

Ainda em 1992, enquanto o projeto Jorge Hage tramitava em sua fase final na Câmara, foi apresentado ao Senado, paralelamente, outro substitutivo de autoria de Darcy Ribeiro. Formulado por um pequeno grupo de técnicos ligados ao governo, o projeto não contou com a mesma discussão aberta com a sociedade, tal como as anteriores, e ainda se opunha em vários aspectos ao caráter assumido por aquele que já estava em andamento.



Entre inúmeras negociações políticas, o projeto da nova lei permaneceu tramitando por mais alguns anos. Em 1995, com o início de um novo governo, tensionou-se ainda mais o campo de disputa em torno da lei. De acordo com Saviani (2001), o novo governo evidencia posição contrária ao substitutivo Jorge Hage, já aprovado pela Câmara, sancionando, por fim, o substitutivo Darcy Ribeiro, em dezembro de 1996, que se converteu na nova LDB.

Contrária ao movimento e debate que a antecedeu, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mostrava-se inócua e generalista. Além disso, a LDB ampliava o poder executivo sobre as decisões da educação nacional, em detrimento da participação das demais instâncias da sociedade civil. Saviani aponta ainda que a lei sancionada imprimiu vetos a dispositivos que afetaram todos os níveis e modalidades de ensino, dentre eles, o que previa o aumento gradativo do orçamento destinado à área de educação, propiciando o avanço do ensino privado no país.

Para o Ensino Médio, o artigo 35 da nova lei aponta quatro finalidades. São elas: 1º) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos; 2º) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; 3º) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e, 4º) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Dentro desse contexto, a Sociologia, enquanto uma disciplina escolar, aparece no texto da nova lei, no artigo 36, § 1º, Inciso III, por meio de uma redação apontada, pelos Pareceres e Resoluções que regulamentariam o Ensino Médio daí por diante, como pouco precisa, ao instituir que “(...) os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). A leitura e a apropriação oficial desta nova lei não garantiram, de forma autônoma, à Sociologia (e também à Filosofia) a presença em caráter disciplinar no currículo da escola média, estabelecendo apenas que os seus conhecimentos são necessários à formação do educando. Além disso, a relativa autonomia dos estados brasileiros para a implantação da disciplina em suas matrizes curriculares permitia (e permitiu) a manutenção da situação de incerteza e instabilidade da Sociologia nas escolas do país neste momento de sua reinserção.

Esta condição de incerteza é afirmada logo após a promulgação da LDB por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas no Parecer 15/98 e instituídas na Resolução 03/98, do Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo governo federal. De acordo com as DCNEM, “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para (...) conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”<sup>13</sup>, o que possibilitava uma alternativa de inclusão por meio da diluição dos conteúdos dessas entre as demais disciplinas, projetos e/ou atividades escolares. Isto é, “ao contrário de confirmar seu *status* de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo” (BRASIL, 2006, p. 103). Ainda assim, cabe notar, que alguns estados, como o Rio de Janeiro, mantiveram-na em suas matrizes curriculares em pelo menos um ano do Ensino Médio.

As DCNEM implicaram em uma verdadeira reforma do Ensino Médio no país, acompanhando a própria reforma do Estado Brasileiro já em andamento desde o início da década de 1990, em consonância às profundas reestruturações, em especial na esfera produtiva, em escala mundial. Uma característica marcante das novas diretrizes diz respeito à orientação política e pedagógica pautada na “pedagogia das competências”. No final dessa década, o relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, lança os “quatro pilares da Educação” que devem ser seguidos e incorporados nas orientações para o ensino. Tal documento defende as “competências” como conceito pedagógico central da prática educativa nas escolas de Ensino Médio, visando, sobretudo, a desenvolver as quatro necessidades que apontam como fundamentais da educação, quais sejam “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver com o outro” e “aprender a ser”.

Assim, de acordo com Illeize Silva (2007),

O fato da LDB de 1996 mencionar no artigo 36, que ao final do Ensino Médio o aluno deverá ter conhecimentos de filosofia e sociologia, teve uma repercussão nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em 1999. Entretanto, esse processo foi atropelado pelo crescimento de uma concepção de **currículo baseado no desenvolvimento das competências** e que retoma a ideia de **currículos regionalizados**, ou seja, baseados em conhecimentos aplicados a realidade imediata. Interrompe-se, na maioria dos Estados o sentido de elaboração dos currículos científicos. Essa “pedagogização” dos conhecimentos foi apontada por Bernstein (2003) como uma tendência dominante na Europa dos anos de 1990. Rope e Tanguy (1997) também demonstram o quanto essa noção de competências está ligada a uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem as

---

<sup>13</sup> Resolução CEN/CEB 03/98, de 26 de junho de 1998.

necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa o empobrecimento dos conteúdos, simplificações, modificações essenciais da ciência [...] Esse discurso consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação das disciplinas tradicionais e das ciências de referência. Psicologizou o processo de ensino-aprendizagem e **valorizou os procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém.** [...] As disciplinas de maneira geral são desvalorizadas. Mas, algumas são mais prejudicadas. As ciências sociais, mais uma vez, são “ideologizadas” ou psicologizadas. Artes e educação física são descartadas dos currículos, porque a ideia das Diretrizes era a de que essas disciplinas se transformariam em projetos e não precisariam constar no rol de disciplinas. Um raciocínio de economista predominou: economizar custos. Assim, faz de conta que determinadas disciplinas transformadas em temas transversais ou em projetos estão sendo contempladas. Mas, de fato, elas não foram contempladas porque as escolas não tinham dinheiro e nem espaço para contratar alguém que se responsabilizasse por esses projetos e atividades. Imaginar que os professores de outras áreas iriam dar conta desses conteúdos foi a atitude mais cínica dos reformadores curriculares dos anos de 1995 a 2002. Esse modelo não viabiliza a constituição de espaços públicos para os jovens poderem, nas escolas, experimentar a cultura científica, a cultura artística e os sentidos que poderão dar as suas vidas. Essa escola do “aprender a aprender” a partir do nada, ou ainda da “realidade imediata dos alunos”, “da motivação” e da “autoestima” não elevou o padrão cognitivo de nossa juventude e, por conseguinte, não elevou sua “autoestima”. Além disso, também não criou *cidadãos*, porque para exercer cidadania e preciso saber escrever, ler jornais e compreender, expressar-se oralmente, calcular juros simples e compostos, entre outros. No currículo das competências a sociologia e as ciências sociais não entram como disciplinas do núcleo comum, mas podem estar na parte diversificada, como disciplinas escolhidas pelas escolas. Por isso a sociologia continua instável, e com dificuldades de se firmar como disciplina escolar. Isso interfere na formação de professores, uma vez que o espaço de trabalho como professor de sociologia não está consolidado. Nos currículos em que a sociologia apareceu dessa forma, o seu ensino foi ministrado predominantemente por professores com formação em áreas tais como a pedagogia, história, geografia, entre outras (SILVA, 2007, p. 415-417).

Desse modo, a reforma operada pelas DCNEM expressa, no nível cultural e educacional, transformações sociais que articulam novas formas de organização do saber às demandas da esfera produtiva na sociedade contemporânea. Pensando, por exemplo, a partir da relação entre três categorias intrínsecas ao Ensino Médio, quais sejam juventude, educação e trabalho, como uma chave de leitura para a compreensão das questões educacionais no país poderíamos melhor dimensionar as bases materiais e ideológicas que sustentam tais diretrizes para este nível de ensino, bem como a centralidade da noção de competência que vem guiando a organização curricular e da própria escola.

O trabalho e as relações sociais que se constroem a partir dele sempre foram importantes objetos de estudo da Sociologia, desde seu pensamento clássico até os dias atuais. Não apenas no que diz respeito à esfera produtiva e às relações sociais de produção, o trabalho alcança, dentro e fora do local de trabalho, uma ampla dimensão na vida de trabalhadores e trabalhadoras afetando-os material e simbolicamente.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de 1970, sintetizadas na crise da sociedade assalariada e nas transformações que ocorreram no modo de acumulação capitalista, resultaram em uma profunda reorganização do capital. A busca pela elevação de taxas de lucro levou as empresas a uma concorrência e expansão no nível mundial, exigindo-lhes padrões de produção mais flexíveis e enxutos em relação ao paradigma fordista. Essas

mudanças na organização e na base técnica do processo produtivo foram acompanhadas de uma série de alterações nas legislações, especialmente, as trabalhistas, em todos os países, criando as bases legais para essas transformações.

Luciano Vasapollo (2006), no artigo *O trabalho atípico e a precariedade – elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista*, mostra como as alterações na legislação trabalhista italiana introduziram novas formas de contratação com diferentes estatutos e relações institucionais em relação ao *trabalho padrão* (fordista). Configura-se, assim, o que chama de *trabalho atípico* (sem direitos e garantias sociais). O autor afirma que apesar do processo de flexibilização ser considerado no discurso das empresas e do Estado como alternativa para combater o desemprego – na medida em que discursa contra a rigidez fordista de contratação da mão-de-obra –, ela é, ao contrário, uma imposição à força de trabalho para que sejam aceitos salários reais mais baixos e em piores condições de contratação:

É justamente com a flexibilização imposta pelas regras de eficiência das empresas que se chega à condição de trabalho precarizado, não continuado e temporário, na qual o trabalhador é abandonado diante de um empresário com o qual ele tem de negociar seu salário e o tempo que vai dedicar ao trabalho (VASAPOLLO, 2006, p.53).

Assim, a chamada reestruturação produtiva pode ser entendida também como um amplo processo de reestruturação social, dado seu impacto no cotidiano dos trabalhadores, sobre as formas de sociabilidade, além da organização do espaço urbano, entre outros.

De modo particular, o Brasil também foi atingido por essa processualidade. De acordo com Ramalho e Santana (2004), “no caso brasileiro, os dilemas são ainda maiores, já que o processo de reestruturação produtiva chegou ao país sem que tenhamos resolvido os problemas sociais básicos” (RAMALHO e SANTANA, 2004, p.54). Assim, a reestruturação *à brasileira* teve a flexibilização na produção sendo apropriada de modo particular, isolada em alguns setores produtivos, podendo, de um modo geral, ser caracterizada mais em termos de medidas direcionadas à redução de empregos, por meio da adoção de programas de reorganização do trabalho e da produção, terceirização da mão-de-obra, contratação temporária, entre outros. Em suma, observa-se uma precarização nas relações e contratos de trabalho, corroendo tanto a organização e representação sindical quanto a legislação trabalhista.

Desta forma, a partir da década de 1990, o desemprego se tornou um fenômeno generalizado. O que antes era apontado como um problema conjuntural passou à condição de problema estrutural. “Em 2002, por exemplo, o país registrou a quarta posição no *ranking*

mundial do desemprego. No total de desempregados, o país perdeu apenas para a Índia, Indonésia e Rússia” (POCHMANN, 2006, p.60), atingindo de forma generalizada praticamente todos os segmentos sociais, inclusive camadas com maior escolaridade. Além do desemprego propriamente dito, a partir das duas últimas décadas do século XX, o desassalariamento, verificado pela redução dos empregos com registro, e a expansão de ocupações com precárias condições de trabalho marcam o contexto mais amplo da crise do trabalho no Brasil. Boa parte das vagas abertas não tem sido para assalariados, mas para ocupações sem remuneração, por contrato temporário, por conta própria, autônomo, entre outros.

É importante notar as alterações substanciais na composição do conjunto dos trabalhadores que não têm emprego, indicando um fenômeno complexo e heterogêneo, sobretudo quando se considera, por exemplo, a variável etária. É consenso, atualmente, que apesar do desemprego ter atingido o conjunto dos trabalhadores de um modo geral, verifica-se que atingiu especialmente *os mais jovens*. De acordo com Ricardo Antunes,

Outra tendência presente no mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural (ANTUNES, 2005, p.146).

Tais mudanças têm consequências diretas nas condições, percepção e na vivência de mundo dos trabalhadores. No entanto, essas transformações não atingem todos os indivíduos, setores e regiões da mesma forma. Apesar de podermos apontar algumas tendências gerais que vêm caracterizando o mundo do trabalho, como as acima apontadas, as diferentes experiências vividas por homens e mulheres, jovens e adultos, brancos e negros, na indústria e na agricultura, nos espaços urbanos e rurais, nos diferentes países, expressam a complexidade e a heterogeneidade que emerge do mundo contemporâneo.

Se o desemprego de longa duração, o subemprego, o emprego precário e os diferentes estatutos que o trabalho vem assumindo nas últimas décadas alcançam todos os trabalhadores de um modo geral, o jovem, em particular (e o jovem pobre mais ainda) vive uma situação especial. No artigo intitulado *Um retrato do desemprego juvenil no Brasil*, Waldir Quadros afirma que “se é verdade que o desemprego tornou-se um fenômeno generalizado, atingindo o conjunto das classes sociais, ele também revela um forte viés social e etário, afetando com maior intensidade as famílias da massa trabalhadora urbana e os segmentos juvenis” (QUADROS, 2003, p.05).

Os jovens no país foram afetados pelas mudanças que ocorreram nas décadas de 1980 e 1990, que resultaram principalmente em baixo ritmo de crescimento econômico e naquilo para o que Márcio Pochmann (2007) chama a atenção: na desestruturação do mercado de trabalho. Essa desestruturação alterou o padrão de inserção ocupacional do jovem, modificando sua trajetória laboral, agora marcada, frequentemente, pela alternância entre a procura por trabalho e passagens rápidas por diferentes ocupações.

Ainda segundo Pochmann (2007), na década de 1990 a população economicamente ativa juvenil (entre 15 e 24 anos de idade) cresceu em 1,3 milhão de pessoas, enquanto o país criou apenas 448 mil novos postos de trabalho para essa faixa etária. Por conta disso, o desemprego atingiu, à época, quase 1,8 milhão de jovens, representando um indicador sem paralelo no século XX. De acordo com o autor, a expansão do desemprego neste segmento foi ocasionada pela contínua inserção de jovens no mercado de trabalho na tentativa de contribuir na complementação da renda familiar em associação à limitada capacidade de financiamento dos estudos, dada a piora das condições de vida das famílias. Além disso, o elevado índice de desemprego também se apresenta articulado à baixa capacidade da economia brasileira de gerar empregos formais, assalariados e com registro. Em 2005, eram 4,4 milhões de jovens desempregados.

Paralelo a este quadro, se voltarmos nossa atenção para o âmbito da educação, veremos que o nível de escolaridade dos jovens vem superando o dos adultos (TARTUCE, 2007). O processo de universalização da educação e a expansão dos anos de estudos obrigatórios vêm conformando um quadro que nos permite dizer que esta geração é a geração com maior acesso à formação e escolarização em relação às anteriores<sup>14</sup>.

A promessa da educação como chave de acesso à integração social e alavanca para a mobilidade ascendente – através das possibilidades (ou na crença das possibilidades) que a formação abre na conquista de uma oportunidade de emprego, por exemplo – foi o que justificou a expansão do sistema escolar durante o século XX (GENTILI, 1998), tanto nos países centrais, quanto nos países da América Latina. Porém, no contexto de desemprego e ampliação da precariedade do trabalho, pode-se observar uma dissonância entre esses dois movimentos: por um lado, escolarização/formação e, por outro, conquista de emprego – e emprego com qualidade (TARTUCE, 2007).

---

<sup>14</sup> Apesar da baixa qualidade do ensino oferecido à massa da população e da desigualdade no acesso à educação, principalmente quando consideramos origem de classe, cor/raça e região, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino, nos últimos anos, proporcionou um significativo aumento quantitativo de crianças e jovens dentro da instituição escolar.

Márcio Pochmann (2007) chama a atenção para este aspecto da relação entre escolaridade e trabalho: os postos ocupados pelos jovens geralmente não se destacam pelo pagamento de remunerações elevadas, tampouco são expressões de mudanças substanciais no conteúdo do trabalho, não exigindo para a sua realização competências especiais. Apesardisso, ocorreu elevação dos requisitos de contratação dos empregadores, que passam a exigir níveis de escolaridade, qualificação profissional e experiência.

José dos Santos Souza (2007) afirma que a exigência da formação e da qualificação passou a cumprir o papel de conformar um contingente enorme de trabalhadores à condição de eternos desempregados ou de submetidos à precarização dos empregos. O apelo a estas exigências ganha essa funcionalidade uma vez que age para constranger os trabalhadores à seleção e competição em um mercado de trabalho cada vez mais restrito. Além disso, cria um senso comum que os responsabiliza, individualmente, da tarefa de *fazer-se e manter-se* empregável, aprimorando competências que sejam atraentes aos empregos oferecidos.

Diante desse quadro para a juventude brasileira, a noção de *empregabilidade*, por exemplo, ganha força na propaganda junto aos jovens, especialmente àqueles que estão no processo de escolarização. O trabalhador, principalmente jovem, deve ser criativo e flexível para estar sempre pronto a aprender e disposto a se adequar às mudanças e às exigências do mercado de trabalho, ainda que isso, na prática, seja acompanhado da perda de direitos, redução de salário e de qualidade de vida<sup>15</sup>.

Não por um acaso, políticas voltadas especificamente para a juventude começaram a ganhar espaço na pauta pública a partir da década de 1990. O centro de suas ações são, sobretudo, a qualificação profissional e a formação escolar – tidas como o caminho para garantir a inserção do jovem no mercado de trabalho. No entanto, estas estratégias, de um modo geral, têm representado apenas o adiamento deste ingresso através da ampliação dos anos de estudo, mas não necessariamente a conquista de melhores condições laborais (CARROCHANO, 2008).

Com a reforma do Ensino Médio sintonizada com os interesses de mercado e dos processos produtivos nesta nova conjuntura no país, as DCNEM então apresentam um currículo centrado na construção de competências que atuam traduzindo os conteúdos disciplinares em habilidades que deverão ser utilizadas como ferramentas de acordo com as necessidades apresentadas na escola, no trabalho e fora dele (LOPES, 2001). Na prática, suas

---

<sup>15</sup> Ver SOUZA, J. S. *O recrudescimento da teoria do capital humano*. Cadernos CEMARX nº3, Campinas: IFCH/Unicamp, 2006. O autor analisa como a noção de empregabilidade vem aparecendo, em tempos de acumulação flexível, como uma atualização da teoria do capital humano desenvolvida pelos países centrais do sistema capitalista, principalmente entre as décadas de 1950 e 1960.

diretrizes estabeleceram uma divisão do currículo em duas bases: uma base comum e outra diversificada. A base comum do currículo foi subdividida em três áreas do conhecimento. São elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e suas Tecnologias. A base diversificada do currículo aparece flexibilizada em termos de conteúdos, pois atua em complemento à base comum, visando a contemplar as especificidades e a autonomia de cada escola. Cabe salientar que, de acordo com própria LDB, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia integrariam a base comum do currículo e não a parte diversificada como “as DCNEM acabaram induzindo, levando à compreensão de que a inclusão desses ‘conhecimentos’ como ‘disciplinas’ da parte diversificada era prerrogativa das unidades escolares como exercício de sua autonomia”<sup>16</sup>.

Assim, cada área sistematiza um conjunto de competências (e não mais de conteúdos), que as disciplinas deverão possibilitar na formação dos alunos conforme os objetivos educacionais do Ensino Médio postos pela LDB. O propósito dos professores e de toda ação pedagógica nas escolas é fazer com que os alunos, ao término do curso, tenham adquirido capacidade para desempenhar, com eficácia, determinadas funções.

Desse modo, a função prática do aprendizado passa ser a principal finalidade de um currículo centrado no desenvolvimento de competências e habilidades. As disciplinas, neste modelo curricular, passam a servir apenas como meios, instrumentos que orientam a aquisição de tais competências, que podem ser desenvolvidas no âmbito das diferentes disciplinas ou, sobretudo, na interrelação entre elas. As competências prescritas se constituem, então, como o princípio de integração curricular, de interdisciplinaridade e de contextualização, uma vez que as DCNEM defendem que o aprendizado só ganha significado, validade, atualidade e utilidade se estiver relacionado às demandas sociais, culturais, políticas e econômicas da vida do aluno (COSTA, 2005).

No que diz respeito, especificamente, à educação para o trabalho, tal formação não se centra mais em uma especialização técnica específica e independente da formação regular, mas em uma formação ampla, abarcando as três áreas do conhecimento. De acordo com as Diretrizes, o Ensino Médio, como etapa final da educação básica, deve formar a todos para todos os tipos de trabalho, superando a formação que visava uma profissão específica ou uma ocupação de postos de trabalho determinados. Dessa forma, o Ensino Médio profissional passa a ser concomitante ou subsequente ao Ensino Médio regular, deixando de existir a

---

<sup>16</sup>Ver MORAES, A. C. Parecer Ensino de Sociologia (elaborado por solicitação do Departamento de Políticas para o Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC). Disponível em: <[http://www.labes.fe.ufjf.br/administracao/arquivos/parecer\\_sobre\\_ensino\\_de\\_sociologia.pdf](http://www.labes.fe.ufjf.br/administracao/arquivos/parecer_sobre_ensino_de_sociologia.pdf)>. Acessado em 13 de março de 2013.



equivalência entre estes dois tipos. Nas novas diretrizes, busca-se desenvolver no jovem estudante a capacidade de se adaptar e aprender continuamente múltiplas e diferentes tarefas, tomando como referência as demandas e as exigências das transformações do mundo do trabalho globalizado em seus aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Busca-se, assim, a figura do sujeito empreendedor elaborado pelo ideário neoliberal.

Não por um acaso, a pedagogia das competências mostra-se tão eficaz às necessidades impostas aos jovens desta virada de século. Sobretudo a eles recaem as exigências de adaptação, de modo flexível, às mudanças que encontram ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Nesse contexto de flexibilização dos conteúdos disciplinares, a área de conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias apresenta competências que visam possibilitar na formação dos estudantes a compreensão da sociedade, do trabalho, da cultura e da identidade a partir dos aspectos históricos, geográficos, sociológicos, filosóficos e antropológicos que abarcam o campo das ciências humanas. Desse modo, os “estudos de filosofia e sociologia [aparecem como] necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei”<sup>17</sup>. No entanto, o texto das DCNEM deixa explícito seu posicionamento recuado quanto à efetiva implantação, de forma autônoma, de tais disciplinas no currículo escolar. Ou seja, além de apresentá-la como uma exigência expressamente legal, ainda afirma que “o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36”<sup>18</sup>.

Vale chamar a atenção aqui para a contradição de tal leitura, pois ao defender que nenhuma disciplina específica deve estar confinada a tarefa da formação para a cidadania, acaba por reduzir a Sociologia e a Filosofia a tal função, uma vez que não reconhecem nelas o *status* científico, com saberes autônomos e objetos próprios, na contribuição para a formação no nível médio. Ora, se o entendimento da formação para o exercício da cidadania não se restringe ao conhecimento dos direitos e deveres estabelecidos pela Constituição, isto é, se for entendido de forma ampla como o direito/dever de conhecer, informar-se e tornar-se consciente para participar e intervir na própria organização de sua comunidade e país, tanto nas esferas políticas, sociais e econômicas, mas também nas de lazer, de cultura, etc., acreditamos que tal leitura da lei promove então a mesma redução que se pretende combater.

---

<sup>17</sup> Parecer CNE/CEB Nº 15/98, de 1º de junho de 1998.

<sup>18</sup> Idem

Posição alinhada será reforçada pouco tempo mais tarde com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999, que, diferente do caráter obrigatório das DCNEM, “cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p.04) nas suas práticas de sala de aula, focando a organização da estrutura curricular, em detrimento da reflexão sobre os conteúdos em si. Isto é, nesse modelo, embora as disciplinas continuem existindo, os conteúdos ficam submetidos a uma seleção que permita a realização das competências e habilidades ali previamente definidas (LOPES, 2001).

No tocante à Sociologia, os PCNEM apresentam-na como uma unidade disciplinar do currículo em conjunto com a Geografia, História e Filosofia, como podemos observar no fragmento abaixo do texto de introdução dedicado à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias:

Chamamos a atenção para o fato de que, neste documento, ao desenvolvermos texto específico voltados para os conhecimentos de História, Geografia, **Sociologia** e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam a propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do “economês” e do “legalês”. (BRASIL, 2000, p.04. Grifo nosso).

A disciplina é tida como uma “expressão” ou “recorte” das Ciências Sociais no Ensino Médio, sendo apresentada nos PCNEM através de uma série de autores e conceitos relevantes desta ciência. Além disso, ganha, juntamente às demais disciplinas das Ciências Humanas destacadas no documento, um conjunto de competências e habilidades que envolvem os “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política”, subdivididas em três grupos. São eles: “representação e comunicação”, que prevê que os alunos do Ensino Médio possam “identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum”, e “produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas”; um segundo grupo denominado “investigação e compreensão”, indicando que seja necessário que os alunos desenvolvam as capacidades de “construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a ‘visão de mundo’

e o ‘horizonte de expectativas’, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais”, além de “construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do ‘marketing’ enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor”, e “compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual”; por fim, o terceiro grupo, “contextualização sócio-cultural”, que pretende que o aluno compreenda “as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica”, e também construa “a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos” (BRASIL, 2000, P. 43)

De acordo com a análise crítica realizada por Moraes et al. (2004), tal documento mostra-se genérico, “nem bom nem ruim, apenas uma possível variante de tantos outros programas, reduzido a conceitos e estes associados em um texto expositivo que, antes de torná-los organicamente articulados, mais parece uma ‘livre associação de idéias e autores’ das Ciências Sociais” (MORAES et al., 2004, p. 356). Essa observação coloca em destaque um problema grave relacionado ao ensino de Sociologia: a da não insignificante quantidade de professores de outras disciplinas assumindo seu curso nas escolas, bem como a ainda precária formação de muitos professores de Sociologia, uma vez que o documento acaba por não cumprir sua função prática de orientar o trabalho em sala de aula devido a forma pouco objetiva, além de propor competências complexas. Isto é, na prática, ao “professor mal formado”, os PCN não vislumbram um curso em si, “apenas um vocabulário arbitrário”; ao passo que ao “professor bem formado”, o documento vislumbra muitos cursos, dependendo da perspectiva que assuma e de como trabalhe e selecione os conceitos.

Apesar de o documento apontar para o porquê, o quê e o como ensinar Ciências Sociais, uma das conseqüências possíveis seria a elaboração de um curso (talvez de vários) ou “deformado”, na perspectiva das Ciências Sociais – quer dizer, com um conteúdo outro, que não uma possível recriação propriamente desta ciência no Ensino Médio –, ou complexo, muito teórico, de um modo não apropriado à realidade e às expectativas de aprendizado neste nível de ensino. Ambas as possibilidades não contribuem (e não contribuíram, entre outros fatores) para uma presença consolidada, clara e adequada da Sociologia à escola.

Em meio a esse debate e à ambigüidade do lugar da Sociologia dentro dos documentos que programavam a reforma no Ensino Médio, o projeto de lei nº 3.178/97 proposto pelo

deputado federal Padre Roque<sup>19</sup> é aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado. Tal projeto, que já vinha tramitando desde 1997, propunha a alteração do artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, da LDB, afirmando a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia na grade curricular das escolas públicas. No entanto, o projeto foi vetado, em 2001, pelo então presidente da República (e sociólogo) Fernando Henrique Cardoso, sob a alegação de uma suposta falta de professores para suprir a demanda que se abriria com a implantação da disciplina, além de conter gastos públicos que se desdobrariam com a publicação da emenda. Desse modo, a definição a respeito da presença disciplinar da Sociologia nas escolas de nível médio ficou a cargo dos estados, através de leis estaduais ou recomendações das suas secretarias de educação quanto à adoção da disciplina como obrigatória em ao menos uma série/ano do Ensino Médio.

Em 2002, um documento complementar aos PCN, o PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, é lançado com o objetivo de ampliar e esclarecer as orientações apresentadas naquele documento, pré-determinando conceitos estruturadores de cada disciplina e a articulação desses com competências específicas, reafirmando ainda o trabalho interdisciplinar e contextualizado para as áreas de conhecimento. Além disso, propõe que o trabalho docente seja o de “mediação” em relação aos trabalhos realizados pelos alunos, em detrimento das aulas “expositivas” e “discursivas”, como meio para reduzir os chamados conteúdos programáticos, “que não podem ser vistos como um fim em si, mas apenas como meios para que os educandos construam conhecimentos” (BRASIL, 2002, p.22), reforçando, assim, o processo de transformação e a tendência pedagógica do currículo centrado em competências e habilidades, já em andamento desde o lançamento das DCNEM.

Apesar do veto à disciplina acima citado, a Sociologia (dessa vez, sob essa denominação) figura tal documento, e, como as demais disciplinas, ganha sugestões de organização (que podem ser entendidas também como enquadramentos) em quatro eixos temáticos – Indivíduo e Sociedade, Cultura e Sociedade, Trabalho e Sociedade e Política e Sociedade –, desenvolvidos a partir de três conceitos estruturadores – Cidadania, Trabalho e Cultura – e das competências já apresentadas pelos PCNs.

Em 2004, sob o mandato de um novo governo, os Parâmetros Curriculares Nacionais começam a ser revistos. Na tentativa de melhor atingir e atender os professores nas suas

---

<sup>19</sup>Vale notar a ênfase que se dá, no texto de justificação do projeto de lei nº 3.178/97, à disciplina Filosofia. Nele são definidos os seus sentidos e a sua especificidade como disciplina escolar. Somente ao final da justificação é que a disciplina Sociologia aparece, contudo, da seguinte forma: “As observações supra valem *mutatis mutandis* para a Sociologia” (CONTERATO, 2006, p. 26).

realidades cotidianas, “não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho” (BRASIL, 2006, p.8) em sala de aula e superar alguns aspectos, tal como a ênfase no ensino centrado no desenvolvimento de competências que enquadravam o currículo, abriu-se amplo debate em torno do Ensino Médio.

A partir dessa iniciativa, que envolveu a realização de cinco seminários regionais e um nacional sobre o currículo do Ensino Médio, foram formuladas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), lançadas em 2006. Tais Orientações tiveram como importante diferencial em relação aos documentos curriculares anteriores, a participação direta de pesquisadores/professores de diferentes universidades – especialmente aqueles ligados às questões do ensino e licenciatura – e também de professores da própria educação básica. Desse modo, o documento resultante desse processo afirma-se com o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola com “a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente [...], fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional” (BRASIL, 2006, p.8).

As OCNEM vêm acompanhadas também de outras ações que envolvem modificações além das curriculares, apresentadas em seu texto de abertura, na “carta ao professor”. São elas:

Para garantir a democratização do acesso e as condições de permanência na escola durante as três etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio –, o governo federal elaborou a proposta do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) [...] Entre as várias ações de fortalecimento do ensino médio destacam-se o Prodeb (Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica) e a implementação do PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio). A Secretaria de Educação Básica do MEC passou a publicar ainda livros para o professor, a fim de apoiar o trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula [...] A formação inicial e continuada também passa a ser oferecida em parceria com as Secretarias de Educação e instituições de ensino superior para a formação dos professores, com a implantação do Pró-Licenciatura, do ProUni (Programa Universidade para Todos) e da Universidade Aberta do Brasil. Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente. Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado (BRASIL, 2006, p.5-6)

Assim, foram elaborados materiais pedagógicos que contemplassem cada disciplina do currículo do Ensino Médio, valorizando seus conhecimentos científicos específicos na

formação e construção dos saberes neste nível escolar, cabendo a cada equipe docente analisar e selecionar os elementos que merecerem aprofundamento.

No que diz respeito à Sociologia, as OCNEM também apresentam uma crítica aos PCNEM e às DCNEM, principalmente, no que se refere à presença ausente, interdisciplinar e orientada por competências, da Sociologia nos currículos do Ensino Médio. No documento, seus autores, três professores universitários das áreas da Educação e da Sociologia, defendem sua presença disciplinar na grade curricular do núcleo comum e refletem sobre as possibilidades do ensino da disciplina nas escolas e seu papel no Ensino Médio.

A despeito da justificativa para a presença da disciplina no Ensino Médio presente nos documentos anteriores, isto é, “formar um cidadão crítico” – muitas vezes esvaziada de significado –, as OCNEM defendem seu ensino com argumentos que visam oferecer um pouco mais de concretude aos objetivos e papéis da Sociologia na escola. Entendendo a Sociologia como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, apostam na sua contribuição “quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade” (BRASIL, 2006, p. 105). A divulgação de pesquisas das mais diversas do campo das Ciências Sociais pode ajudar a ampliar as concepções de mundo e a entender melhor os modos de viver, pensar, agir e sentir de uma sociedade, classe, grupo social ou comunidade, atuando também para melhor compreensão da localização espacial/temporal/social dos jovens – condição, a nosso ver, essencial para a “formação cidadã crítica” de fato. Assim, destacam dois papéis fundamentais que a Sociologia (embora não exclusivamente) com suas ferramentas pode ajudar a realizar na escola: a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais, ou seja, entendê-los como um produto de relações sociais (e não como obra divina ou da natureza), e o *estranhamento*, colocando-os em constante questionamento, problematizando-os, a fim de fugir de explicações simplificadas, carregadas de pré-conceitos e baseadas no senso comum, tendo em vista a proximidade ao cotidiano dos estudantes de muitos dos objetos e temas das Ciências Sociais.

Além disso,

Numa sociedade como a nossa, em que se acumularam formas tão variadas e intensas de desigualdades sociais – efetivadas por processos chamados por alguns de “exclusão social” e por outros de “inclusão perversa” –, em que a lentidão ou as *marches* e *démarches* são uma constante nas mudanças, o acesso ao conhecimento científico sobre esses processos constitui um imperativo político de primeira ordem (Idem, p. 110)

A proposta da Sociologia como uma disciplina autônoma, respeitando as suas especificidades metodológicas, de linguagem e de conteúdo em relação às demais disciplinas na área de humanas (em especial à História e à Geografia, tão abertamente comparadas e apontadas como as que já contemplariam seu conteúdo) não inviabiliza ou inibe que elas atuem conjuntamente. Apenas que o documento demarca um campo que deve ser delimitado em busca da legitimidade e consolidação da disciplina na escola dada contribuição que a Sociologia, com seu método e conteúdo próprios, pode dar na formação dos jovens ao lado das demais disciplinas.

Desse modo, de acordo com o documento, para o ensino de Sociologia, desejava-se criar um “ponto de partida” que servisse de orientação. Uma proposta que, ainda que nacional, não impedisse variações regionais, que pudesse ser aceita pelo conjunto de professores como uma base para reflexões e mudanças quando necessárias, que servisse para exames nacionais e vestibulares e, sobretudo, que contribuísse para a consolidação definitiva da presença da disciplina no currículo de Ensino Médio e para a educação dos jovens, como afirma um dos seus autores em recente artigo (MORAES, 2012). Nos termos do documento:

Visa-se com esta proposta a evitar os efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdos para a disciplina, quer pelo caráter oficial que pudesse assumir e então ser entendido como obrigatório, aceito ou rejeitado por ser oficial, quer pela supressão da liberdade e pelo exercício da criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que pode produzir. Por esses motivos, esta proposta apresenta-se como mais um passo num processo que, se espera, seja de consolidação definitiva da presença da disciplina no currículo do ensino médio, processo descrito na primeira parte desta exposição, que continua com ela e segue com os próprios professores. Assim, o que se oferece é um ponto de partida, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores, muitos em início de carreira e, portanto, sem experiência em que estribem suas escolhas; outros que, apesar da experiência, querem superar a tendência à rotinização ou ao modismo, duas graves doenças das práticas escolares. **Recorrendo a uma imagem, o que se pensa fazer é dar um amplo mapa da questão, como se fosse o mapa de uma cidade, para cada um se localizar no processo de ensino da Sociologia. Agora cada um deve procurar construir os roteiros para sua prática em cada escola.** O mapa da cidade permite visualizar as grandes linhas – bairros, parques, avenidas, etc. –, mas os trajetos, os caminhos nos parques, os percursos pela cidade, cada um é que faz e define, conforme necessidades pessoais ou coletivas, do professor, da escola, dos alunos, da comunidade... (BRASIL, 2006, p.131-132. Grifo nosso).

Visando dar um salto adiante em relação aos PCNs, que se centraram nas competências e habilidades, as OCNs buscam orientar o professor no trabalho com estratégias para mobilizar os conteúdos específicos das Ciências Sociais, sugerindo também recursos didático-pedagógicos que podem ser utilizados em sala de aula. Ou seja, ainda que muito amplamente, buscam uma orientação que possa contribuir com a prática cotidiana do professor – tão

carente dada intermitência da disciplina na educação básica e sua pouca tradição como objeto de reflexão e pesquisa das Ciências Sociais que, como vimos, ajudou a afastar e a tornar nebulosa sua presença nas escolas.

Posto isto, o documento apresenta como uma estratégia metodológica o trabalho a partir de três tipos de recortes que devem ser tomados como mutuamente referentes. São eles: conceitos, temas e teorias. Segundo as Orientações, a viabilidade para aplicação dos três recortes é colocar um deles como centro e os outros como referenciais. Ou seja, o conceito faz parte da aplicação de um tema e tem uma significação específica de acordo com uma teoria. Da mesma forma um tema deve ser tratado com conceitos e teorias sociológicas, caso contrário, cai-se no senso comum (e o que a Sociologia no Ensino Médio pretende realizar, principalmente, é a desmistificação do senso comum). De um modo parecido, as teorias deverão ser compostas por conceitos e aplicadas a um tema, estimulando o interesse dos estudantes por tal ciência.

Sem definir um programa propriamente dito, que poderia fechar-se em si, e tampouco se abrindo a abstrações em suas propostas, o documento amplia para os professores as possibilidades de trabalho com as Ciências Sociais, na medida em que

Ao se tomar um *conceito* – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um *tema* não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as *teorias* são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse (Idem, p. 117).

Os autores chamam a atenção também para um elemento relevante em complementação aos três recortes no processo de ensino e aprendizagem em Sociologia, qual seja a pesquisa, que deve ser tomada como um componente importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão em contato. Isto é, o conhecimento e, dentro dos limites do aprendizado escolar, a prática da pesquisa nas Ciências Sociais podem ser instrumentos interessantes para o desenvolvimento da compreensão e explicação dos fenômenos sociais, podendo se voltar, inclusive, para a própria escola em que os estudantes estudam. Além disso, são apresentados também alguns exemplos de práticas de ensino e o uso de recursos didáticos tais como apresentação de seminários, ênfase na leitura e análise de textos literários, científicos e jornalísticos, recursos audiovisuais (cinema, TV, música), fotografias, charges, quadrinhos, etc.



Em relação aos PCNs, as OCNs traçam suas orientações com maior preocupação sobre a realidade da Sociologia nas salas de aula e o trabalho que se realiza dentro delas, ao ponderar as suas especificidades ao longo da história da educação básica e os impasses que se apresentam em relação ao ensino de Sociologia como um objeto de estudos para as Ciências Sociais e as conseqüências disso para sua presença na escola. Levando em consideração esses elementos, demonstram, pela primeira vez em um documento oficial, um tratamento mais cuidadoso, atento e afirmativo no que diz respeito a sua importância, legitimidade e consolidação nesse nível escolar.

Sem dúvida as OCNs são um marco na luta pela implementação da disciplina no Ensino Médio, na medida em que a defesa pela sua inclusão no currículo ganha espaço em um documento oficial do governo federal. Além disso, o ano de 2006 é também um ano importante na trajetória da disciplina através do Parecer CNE/CEB 38/2006<sup>20</sup> favorável a inclusão do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no nível nacional, nas escolas públicas e privadas, seguida da Resolução CNE/CEB 04/2006, que revoga a Resolução CNE/CEB 03/1998, alterando o artigo 10 das DCNEM, incluindo a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias.

Assim, as escolas que ainda não ofereciam o ensino dessas disciplinas começaram a se mobilizar alterando suas grades curriculares. No entanto, é no ano de 2008 que o processo de inserção no Ensino Médio ganha um corpo mais definido. Nesse momento, as disciplinas passam a ser objeto presente com mais força no âmbito escolar, acadêmico e até midiático quando da aprovação da Lei Federal nº 11.684, de dois de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, estabelecendo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº22/2008, que definiu o prazo de inclusão da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, as escolas, públicas e privadas, deveriam cumprir os seguintes prazos: tendo o início em 2009, com a inclusão em pelo menos uma das séries do Ensino Médio, as escolas poderiam dar prosseguimento à inclusão, ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio de três anos de duração; e até 2012, para os cursos de quatro anos de duração.

Durante os três anos que se seguiram após a aprovação da lei, as escolas puderam incluir em suas grades do Ensino Médio a disciplina nas três séries. No âmbito do Rio de

---

<sup>20</sup>Este Parecer teve como base o projeto de lei nº 1.641, de 2003, de autoria do deputado Ribamar Alves. Igualmente ao projeto de alteração da LDB proposto pelo deputado Padre Roque, em 1997, o texto de justificação, curiosamente, concentra-se nas observações sobre a disciplina Filosofia (CONTERATO, 2006).

Janeiro, o controle do modo como as escolas da rede privada inseriram tanto a Sociologia como a Filosofia, seja em relação ao profissional que assumiu tais disciplinas, seja em relação ao conteúdo ministrado, requereria um novo ou ampliado estudo. Na rede pública do Rio de Janeiro, a disciplina já constava na matriz curricular na 3º série do Ensino Médio desde o final da década de 80, de modo que a aprovação da lei garantiu não apenas a manutenção da disciplina em sua grade como também a ampliou. Assim, o Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, de 21 de outubro de 2009, fixou as diretrizes para a implantação da nova matriz curricular para o ano letivo de 2010, ofertando as disciplinas Sociologia e Filosofia em todas as séries e de todas as modalidades do Ensino Médio. Na modalidade regular, a Sociologia apresentava-se com apenas um tempo semanal na 1º série e dois tempos semanais nas 2º e 3º séries – fato comemorado pela comunidade de professores de sociologia da rede, pois a ampliação da carga horária não apenas representou um ganho simbólico da disciplina dentro da escola, mas também uma melhora nas condições de trabalho, pois com o aumento da disciplina para mais séries, ampliou-se também as possibilidades de concentrar o cumprimento da carga horária mínima de trabalho exigida pela SEEDUC em apenas uma escola.

A inclusão da Sociologia no Ensino Médio, resultado de luta e mobilização, está ainda diante de muitos desafios. Dentre eles, o de efetivar sua implementação, garantindo permanência e legitimidade no meio escolar, mas também acadêmico. Os cientistas sociais, professores e/ou pesquisadores, têm hoje a tarefa pedagógica, política e histórica de protagonizarem essa institucionalização de forma consequente, tendo em mente que a Sociologia, como expressão das Ciências Sociais na escola, faz parte não apenas como mais uma *matéria* da grade curricular, mas pode atuar em posição de destaque na produção de conhecimento sobre a escola, dada a especificidade de seu campo científico e suas ferramentas de trabalho, contribuindo para o conhecimento no campo cultural e político no país.

## **2A TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Importa ao resgate da história da Sociologia como disciplina escolar no estado do Rio de Janeiro permitir demarcar a sua institucionalidade hoje na rede pública de educação. Entendemos que mesmo em se tratando de uma rede de ensino específica, acreditamos que o presente estudo pode contribuir para o debate e reflexões comparativas a respeito dos desafios e das possibilidades do ensino da Sociologia na Escola Básica.

Como vimos, o retorno gradual da Sociologia aos currículos escolares está inserido no contexto dos movimentos pela redemocratização do país, quando da ampliação da participação e intervenção popular na vida pública. Nesse momento, a educação se torna um campo de debate e negociação fértil apresentando demandas variadas. Entre elas, a bandeira pelo retorno da Sociologia se faz presente, articulada à luta pela democratização da escola pública, de qualidade e de formação crítica em contraposição à perspectiva educacional pouco reflexiva, tecnicista, adotada nos anos de ditadura militar. Contudo, cada estado da nação apresenta sua história e suas especificidades nesse processo de reinserção, seja no que diz respeito aos aspectos legais (no âmbito das disputas entre as forças políticas e as secretarias de educação), seja no tocante aos aspectos epistemológicos e metodológicos (que envolvem os elementos da produção pedagógica da disciplina, dentre eles a relação entre as escolas e as universidades, a formação de professores, etc.), assim como aos aspectos subjetivos, das construções sociais em torno da Sociologia no currículo escolar.

Neste capítulo, dedicaremos nossa atenção à trajetória do ensino de Sociologia desde o seu retorno aos currículos escolares, com a inclusão do §4º do artigo 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, promulgada em 05 de outubro de 1989, pela Assembleia Legislativa, que definiu a sua introdução “como disciplina obrigatória nos currículos do 2º grau, da rede pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro”, até o período mais recente, que é o enfoque deste trabalho. Buscaremos articular os dados legais à dinâmica dos principais atores que participaram e (ainda) participam da luta pela consolidação do ensino de Sociologia na escola básica, bem como ilustrar esse cenário com relatos dos nossos entrevistados, que revelaram dados interessantes sobre a trajetória da disciplina ao narrarem suas histórias pessoais e profissionais.

## 2.1 Do retorno oficial, via Constituição estadual, aos dias atuais

De acordo com Oliveira e Jardim (2009), o retorno da Sociologia como disciplina escolar aos currículos da rede pública de educação do estado do Rio de Janeiro faz parte de um amplo processo, de âmbito nacional, com origem na mobilização dos sociólogos que, paralelamente às questões de ordem política mais geral que consumiam a sociedade brasileira à época, dedicaram-se ao trato de demandas mais específicas da categoria relacionadas, sobretudo, à regulamentação da profissão.

Os autores observam que no final dos anos de 1970 houve um aumento de egressos dos cursos de Ciências Sociais, “principalmente oriundos dos cursos de licenciaturas existentes nas faculdades privadas, o que favoreceu a emergência de um contingente de profissionais que passaram a ocupar mais espaços no mercado de trabalho” (OLIVEIRA e JARDIM, 2009, p.05). Esses profissionais diante da pequena oportunidade na escola básica, devido à ausência da Sociologia no currículo escolar de 2º grau na maior parte das modalidades de ensino, e da reduzida oferta de vagas para o magistério no Ensino Superior, vão ocupar cargos na administração pública e até mesmo em empresas privadas. Tal situação foi também sinalizada por uma de nossas entrevistadas, a professora C., formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1978. Embora tenha optado por cursar a licenciatura, essa professora teve uma trajetória profissional diferente dos demais entrevistados que já iniciaram sua vida profissional no magistério.

Marcia – Quando você fez a graduação, você fez junto com a licenciatura?

C. – Fiz. Já se saía da faculdade com bacharelado e licenciatura.

Marcia – Mas era uma opção?

C. – Era opção.

Marcia – Você lembra se na sua turma, à época, teve muita gente que optou por fazer licenciatura? Como é que era isso?

C. – Metade da turma. Eram 80. No máximo 40 foram para a licenciatura. Mas eu fiz a minha graduação ainda no período da ditadura e quando o magistério não era uma opção, assim, não tinha vaga no magistério a não ser que você quisesse ir para o nível superior. Então, realmente a opção maior seria só o bacharelado. E, na verdade, naquela época, poucos trabalhavam na área porque vai trabalhar nisso dentro do período de ditadura. Nosso nome estava no DOPS só pelo fato de cursarmos Ciências Sociais. [...] Então, na época, realmente, o curso [de Ciências Sociais] nem era reconhecido, não era nada. Não era uma carreira de Socióloga, não era ainda reconhecido. Nós estudávamos realmente por gostar. Muitos, naquela época, o concurso público, as carreiras, principalmente, nos bancos estaduais e nas estatais, era realmente o alvo de quem fazia um curso superior, tanto é que umas dez colegas minhas que estudaram comigo, fizeram concurso para o Banespa e passaram. Muitos foram para o Banerj, Banco do Brasil, até porque nesses locais de trabalho tinha um núcleo voluntário de luta, de sindicato. [...] Então, ali se criou exatamente esse segmento de pessoas que saíram de cursos superiores, mas que não conseguiram trabalhar na sua área, aí, foram para a Petrobrás e para outras estatais. Eram realmente as estatais que absorviam essa mão de obra que saía do curso superior de áreas que não eram engenharia, medicina..., o sonho era concurso público, eu segui esse trajeto e fui para um banco estadual.

Assim, no fim dos anos 70 e ao longo dos anos da década de 1980, surgem diversas entidades e associações (sindicais e pré-sindicais) de sociólogos envolvidos com as questões da categoria. Dentre elas, a Associação dos Sociólogos do Brasil (ASB), fundada em 1977 – e que mais tarde, em 1988, transformar-se-ia na Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) – ganha destaque graças aos congressos que promove organizando tanto no nível nacional quanto no nível estadual os sociólogos do país.

Em 1980, é publicada a lei nº 6.888, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e, em 1984, ela é regulamentada pelo decreto nº 89.531, reconhecendo-se, assim, oficialmente a profissão e sua área de atuação. “Porém, na prática, essa legislação se mostrou inócua devido o seu caráter genérico, não definindo com clareza e objetividade as atribuições de competência exclusiva dos sociólogos, o que rendeu muitas críticas por parte do movimento” (OLIVEIRA e JARDIM, 2009, p.06). Nesse sentido, a busca por legitimidade e maior inserção profissional na sociedade brasileira continuava.

É neste movimento que, em 1986, na cidade de Curitiba, no Paraná, ocorre o VI Congresso Nacional dos Sociólogos, no qual se elege como bandeira nacional da categoria a luta pela introdução da Sociologia no 2º grau. O momento era oportuno devido à elaboração da nova Constituição e os sociólogos, engajados em suas associações, puderam participar ativamente desse processo, que se desdobrou pelos estados.

É neste contexto que a luta pela reinserção da Sociologia nas escolas ganha mais força é desenvolvida, em diferentes níveis, de acordo com a correlação de forças políticas e a organização em cada localidade. No estado do Rio de Janeiro, a inclusão obrigatória da Sociologia na forma disciplinar nos currículos de 2º grau, tal como aparece no texto da Constituição estadual, foi precedida de grande movimentação e participação popular que se expressou através do recolhimento de 3.060 assinaturas de apoio ao estabelecimento da disciplina (CONTERATO, 2009), bem como de articulações políticas que mobilizaram diferentes entidades e setores da sociedade, resultando na emenda popular nº 1.888, que sustentou a sua inclusão.

Um ator central neste momento em sua trajetória é a Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro, a APSERJ. Fundada em 1982, a APSERJ surge a partir da antiga Associação dos Cientistas Sociais do Rio de Janeiro, a ACISERJ, e se destaca por agregar e organizar a luta dos cientistas sociais do estado em torno dos seus interesses sindicais e de representação, além de assumir, desde a sua fundação, a bandeira pelo retorno da Sociologia à Educação Básica.

É com este propósito que, em outubro de 1988, a entidade, por meio do seu Grupo de Educação, promove o I Encontro Estadual dos Licenciados em Ciências Sociais, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ, onde reúne professores e estudantes de licenciatura das faculdades de Ciências Sociais do estado<sup>21</sup>, com o objetivo de debater as questões referentes à licenciatura e à inserção dos cientistas sociais no magistério de 2º grau. Dentre elas, destacava-se a polêmica discussão sobre o Parecer 233/87, do Conselho Federal de Educação, cujo relator apresentava a proposta de transformar as licenciaturas em Ciências Sociais em Licenciatura em Estudos Sociais. Em nota, Oliveira e Jardim (2009) observam que essa discussão mobilizou entidades de diversas áreas de conhecimento que reagiram “nacionalmente e regionalmente criando grupos de trabalho para analisar essa proposta considerada num contexto mais amplo de um projeto voltado para promover uma reforma no ensino superior, no âmbito das licenciaturas” (OLIVEIRA e JARDIM, 2009, p. 08).

Contudo, este I Encontro vem a se destacar nesta trajetória mais propriamente por ter sido a partir dele que começa a ser germinada uma campanha, que se tornaria pública, pela volta da Sociologia ao ensino de 2º grau. Tal campanha tem início, em 1989, com a seguinte estratégia de ação: buscar apoio da opinião pública e dos estudantes secundaristas, além de estabelecer contato com o Poder Legislativo, com a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e com o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ). A campanha contou também com a adesão da Federação Nacional dos Sociólogos, que ajudou a divulgá-la em todo país, e foi para as ruas – transcendendo escolas e universidades – ganhar força.

Assim, promovida oportunamente durante o processo da Constituinte Estadual, em um contexto de intenso debate e quando os espaços para intervenção pareciam abertos, a campanha propõe a construção de uma emenda popular a fim de concentrar os esforços para a divulgação da inclusão da Sociologia, sua importância e contribuição na formação dos estudantes de 2º grau, bem como reunir forças para atuar de forma mais incisiva nos espaços de decisão política. Na perspectiva da APSEJ a Sociologia poderia ser mais um instrumento para a análise da realidade social, prática que se fazia ainda mais importante em um momento em que a sociedade civil começava a retomar o seu lugar na condução da vida pública do país e o sistema educacional se abria a orientações diferentes às que prevaleceram durante o regime militar. Isto é, a instituição entendia que a Sociologia enquanto disciplina escolar

---

<sup>21</sup> À época, os principais cursos de graduação em Ciências Sociais eram os da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Federal Fluminense, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Fundação Educacional Unificada Campograndense (OLIVEIRA e JARDIM, 2009).

poderia ser uma das contribuições das Ciências Sociais para o país, ajudando na formação dos cidadãos e cidadãs da ordem democrática que estava em curso (CONTERATO, 2006).

Buscando validar a emenda popular, o movimento vai às ruas recolhendo assinaturas (BARROS, 1998). De acordo com o editorial do Jornal da APSERJ, “Papo de Sociólogo”, de novembro de 1989, intitulado “Vitória da Sociologia”,

[...] a coleta de assinaturas foi um sucesso. Superou-se o mínimo regimental de 3.000 assinaturas, o que garantiu a defesa da proposta no Plenário da Constituinte pela socióloga Moema Toscano. Jornais e noticiários da televisão deram divulgação desse episódio e a emenda popular teve sua tramitação garantida nas Comissões da Assembleia Constituinte (CONTERATO, 2006, p. 39-40).

Em consonância com a pauta da emenda popular, de autoria da APSERJ em conjunto com a Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE), o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e com o Centro de Estudos e Pesquisas da Baixada Fluminense (CEPEBA), além das 3.060 assinaturas recolhidas, outras duas emendas foram apresentadas pelos deputados Accácio Caldeira, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), e Lúcia Arruda, do Partido Verde (PV). Ambas tinham o mesmo objetivo da emenda popular e engrossaram a sua demanda.

Quando da votação do capítulo sobre Educação, a emenda do deputado Accácio Caldeira, a emenda nº 1.379, entra em pauta e é aprovada, dando a redação que entraria em vigor na Constituição do estado. Nela, o deputado justifica a inclusão da disciplina da seguinte forma:

A introdução da Sociologia no currículo de 2º grau justifica-se pela necessidade de melhor atender aos objetivos gerais da educação brasileira, explicitados no art. 233 de nosso anteprojeto constitucional que enfatiza a formação do cidadão e o aprimoramento da democracia. Ora, nenhum cidadão exerce uma cidadania consciente quando é incapaz de analisar adequadamente a estrutura social na qual está inserido. Até o momento presente, delegou-se esta tarefa ao ensino da História que analisa o fato social numa dimensão temporal, o que, via de regra, dada a exigüidade da carga horária e a especificidade enquanto ciência, impede a discussão da sociedade na qual vive o aluno. Por outro lado, a ordem política anterior priorizou o ensino das ciências exatas em detrimento da discussão do social. E pior, introduziu, para a análise da estrutura política e social, as disciplinas Moral e Cívica e OSPB, ideologicamente orientadas. Dessa maneira, é vital introduzirmos o ensino de Sociologia como elemento capaz de possibilitar ao indivíduo o exercício de uma cidadania crítica e consciente, capaz de alterar as desigualdades e injustiças sociais presentes em nosso país. Para tanto, figura como indicativo a necessidade de serem contempladas as especificidades regionais, dando-se, ora ênfase maior à sociedade urbana, ora à rural, em função dos objetivos maiores da formação de um indivíduo devidamente inscrito em seu contexto social (CONTERATO, 2006, p. 42).

Contudo, apesar da obrigatoriedade na Constituição, a lei não estabeleceu prazos, normas e nem as formas como a Sociologia seria incluída nos currículos. De modo que a

Campanha encabeçada pela APSERJ não se encerrou com a promulgação da Constituição<sup>22</sup>, seguindo, então, alguns desdobramentos: a divulgação de tal conquista para os diferentes setores da população, especialmente aos estudantes secundaristas e aos licenciados em Ciências Sociais, dando continuidade às disputas e negociações pela efetiva implantação da disciplina no ensino secundário; na elaboração de uma proposta curricular e de cursos de apoio para professores; bem como “buscou junto aos diretores da rede pública estadual de ensino garantir o pedido de vagas para professores de sociologia com o propósito de garantir vagas no concurso público, fato que alcançou êxito no ano seguinte [em 1990], quando 182 vagas foram abertas” (OLIVEIRA e JARDIM, 2009, p.09).

Desse modo, também como resultado das articulações da APSERJ, ainda no ano de 1990, uma comissão especial de conselheiros designada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, promoveu dois encontros (o primeiro no mês de maio e o segundo em outubro) sobre a introdução da Sociologia no 2º grau, com o objetivo discutir e formular a normatização para a implantação da disciplina, uma vez que

A Comissão de Conselheiros “considerou essencial buscar subsídios junto aos diferentes setores da sociedade diretamente vinculados ao problema; para tanto achou por bem congrega especialistas integrantes dos diversos segmentos do sistema de ensino para debater questões de conteúdo, metodologia, formação de professores, impacto na grade curricular, visando gerar um posicionamento democrático, fruto de opiniões e pensamentos”. [De modo que] O encontro constou de mesas redondas com palestras de especialistas da área, trabalhos de grupo ou GTs, plenárias para apresentação das conclusões dos grupos. A participação foi mais que significativa. Além da Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro – APSERJ, estiveram presentes o Conselho Estadual de Educação – CEE/RJ, Secretaria Estadual de Educação – SEE/RJ, Coordenadoria de Supervisão Educacional – COSE-E, Coordenadoria de 2º Grau – COSG-E, Departamento de Educação, Gabinete da Secretaria, Núcleos de Educação Comunitária – NECs, Escolas Particulares de Ensino Médio, Sindicato de Professores – SEPE, quatro Universidades e três Faculdades. Com destaque para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade Federal Fluminense – UFF, através de seus Departamentos de Ciências Sociais (CONTERATO, 2009, p.02)

Como produto do segundo encontro foi emitido um documento final<sup>23</sup> para subsidiar o Conselho Estadual de Educação, em seu fórum deliberativo, a respeito das questões em torno das formas de implantação da lei de obrigatoriedade da Sociologia no 2º grau. Assim, dentre os objetivos da disciplina neste nível de ensino, o documento registra a sua contribuição na

---

<sup>22</sup>Cabe ressaltar que a participação da APSERJ no processo Constituinte não se restringiu às questões ligadas ao ensino de Sociologia. Esta entidade, junto ao Sindicato Nacional Docentes das IES Públicas e Privadas (ANDES), o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE/RJ), o Sindicato dos Profissionais do Município do Rio de Janeiro (SINPRO), a Associação dos Docentes da Universidade do Rio de Janeiro (ASDUERJ), entre outras entidades, participou do processo da elaboração do texto constitucional no capítulo sobre Educação, apresentando suas propostas.

<sup>23</sup>Cujo grupo redator foi composto por Mauro Petersen Domingues, representando a APSERJ, Santo Conterado, representando a UFF, Luitgarde O. Cavalcante Barros, representando a UERJ, João Trajano de Lima Sento-Sé, representando o Cap-UFRJ, Maria Lucia Martins Pandolfo, representando a PUC-RJ e Vera Pereira, representando a UFRJ.



formação do aluno na construção e exercício da cidadania, além de colaborar para recuperar a dimensão humanística do ensino e fornecer instrumental de reflexão e análise crítica da realidade social.

No que diz respeito à carga horária e sua disposição na grade curricular, o documento aponta para a necessidade de a disciplina ter uma carga horária mínima de duas horas/aula semanais, em cada uma das séries do 2º grau. Contudo, realça o caráter mínimo de tal proposta contando que a mesma “possa ser ampliada, conforme as disponibilidades existentes tanto na rede pública, quanto nas escolas particulares, a fim de buscar implantar as quatro horas semanais, consideradas adequadas para um trabalho de natureza formadora e não apenas informadora” (CONTERATO, 2006, p.56).

O documento apresenta também algumas propostas metodológicas para o ensino de Sociologia, sugerindo uma relação interdisciplinar da Sociologia com as demais disciplinas, o exercício da observação participante, com o intuito de “levar os alunos a observarem a realidade que os circunda e descrevê-la como um dos seus participantes” (CONTERATO, 2006, p.57). O documento também destaca a importância da reflexão sobre os aspectos da realidade observada, relacionando-os ao contexto social mais amplo, considerando diferentes realidades e como são vistas estas realidades, sempre confrontadas com o universo cotidiano dos alunos. Aliás, a articulação de todo trabalho desenvolvido em sala de aula – seja na forma como ele se realiza, seja no conteúdo que ele abrange, como veremos a seguir –, com a realidade e a vida do aluno, parece ser um esforço especial que o documento chama a atenção.

É com essa orientação que o documento apresenta um conteúdo programático com cinco tópicos, que acreditamos indicarem um conteúdo mínimo ou essencial da Sociologia no 2º grau. São eles: I) Introdução, onde se propõe uma “apresentação crítica das relações sociais que constituem o universo histórico do aluno [e da] Sociologia e seu papel analítico-crítico e transformador deste universo” (CONTERATO, 2006, p.58); II) A Base Material da Sociedade, cujo conteúdo se dedica ao estudo do modo de produção capitalista e seu funcionamento, atentando para a observação das condições materiais de vida e de trabalho do universo do aluno; III) Condições Não Materiais de Existência, que subdivide-se em dois tópicos: a) Política e Ideologia, que abrange as dimensões políticas e econômicas nas relações entre Estado e Sociedade, com ênfase para a relação entre o Estado e as classes sociais no Brasil e a conjuntura atual; e b) Cultura e Ideologia, no qual propõe destacar a relação da ideologia com a moral, a arte, a religião, a filosofia, a ciências, os valores, etc. A relação entre cultura popular e cultura de massa, e a cultura institucionalizada e a contestação cultural, principalmente, os movimentos contestatório no Brasil (o movimento negro, indígena,

feminino, a contracultura, etc.); IV) Organização e Transformação Social, que busca apresentar as possibilidades de participação política do aluno no processo de transformação social, as teorias conservadoras, reformistas e revolucionárias de mudança social, “o princípio da contradição e o movimento da sociedade (o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção)”, além de tratar dos partidos políticos e as “correntes políticas básicas no Brasil: suas teorias de mudança social” e dos movimentos sociais brasileiros; V) Instituições Sociais, que propõe uma análise crítica das instituições sociais a partir da relação com a ideologia, dentre as quais destaca a família, a escola, os meios de comunicação e a religião.

O programa, como pode ser visto, apresenta forte viés marxista, propondo uma Sociologia na escola comprometida com o engajamento político dos alunos e como subsídio teórico para a reflexão crítica de seu universo cotidiano e a transformação social, apesar dos conceitos estarem dispersos e pouco desenvolvidos, além de não apresentar uma proposta de distribuição deste conteúdo entre as séries consecutivas do 2º grau.

Em conjunto às preocupações com a normatização da inclusão da disciplina, o documento expõe a inquietude com o ajuste dos cursos superiores de formação de professores de Sociologia, no sentido de defender que os licenciados em Sociologia devem ter em seus históricos acadêmicos os conteúdos referentes às disciplinas do curso de Ciências Sociais. Isto quer dizer que além das disciplinas comuns do curso de bacharelado, dever-se-iam somar a esta formação as disciplinas específicas da área pedagógica, bem como a Prática de Ensino em Sociologia, a fim de cumprir a Portaria 399/1989 do MEC.

“Deliberou-se ainda por encaminhar solicitação ao MEC no sentido de que se altere a supra-citada Portaria, no que refere à *habilitação para o ensino de Sociologia no 2º grau, visando a que apenas se habilitem os formados em cursos de licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia*” (CONTERATO, 2006, p. 60. Grifos nossos)<sup>24</sup>.

Além de se propor como condição fundamental para implantação da disciplina, um programa de qualificação permanente para os professores, numa articulação entre os

---

<sup>24</sup>A Portaria MEC nº 399/1989 tornava possível o registro, pelo Ministério da Educação (MEC), de professores para atuarem em disciplinas do ensino de 1º e 2º graus afins à titulação de origem, sob as seguintes condições: que o registro não excedesse o total de três disciplinas (art. 3º), incluída a disciplina de formação; para cada uma dessas disciplinas afins fossem comprovados estudos em pelo menos 160 horas-aula (art. 4º); e que fosse comprovada a prática de ensino na forma de estágio supervisionado, em cada disciplina a ser registrada (art. 2º). Em 1998, ela é revogada pela Portaria MEC nº 524. Contudo, a exclusividade para habilitação aos licenciados em Ciências Sociais para ministrarem as aulas de Sociologia na educação Básica ainda não está garantida, sendo hoje uma das demandas daqueles envolvidos com a implantação e consolidação da Sociologia nas escolas, como veremos ao longo deste trabalho.

departamentos de Ciências Sociais e as faculdades de Educação em convênio com organismos estaduais e municipais.

Por fim, o documento sinaliza ao Conselho Estadual de Educação a necessidade de se promover encontros tal como os que ocorreram, mas dessa vez para se pensar o ensino secundário e a educação em um contexto mais amplo, uma vez que “considerou que a oportunidade da entrada da Sociologia não poderia ser pensada como mais uma disciplina, mas como uma oportunidade de se discutir a própria forma como se encontra concebido esse nível de ensino” (CONTERATO, 2006, p.61).

Apesar de todos esses esforços, as demandas e proposições que apresentam tal documento estão em pauta, *ainda hoje, mais de vinte anos depois*, nas arenas, organizadas ou não, de discussão sobre o ensino de Sociologia. Assim o cumprimento da obrigatoriedade do ensino de Sociologia se deu na rede pública nos anos seguintes à promulgação da lei conformou um cenário repleto de problemas e obstáculos que se desdobrariam de diversas maneiras, tanto em termos materiais, como em termos simbólicos, sobre os professores e as professoras de Sociologia da rede pública de ensino.

A consequência dos impasses colocados pela legislação, dada a imprecisão na sua normatização, somada ao pouco interesse político do governo do estado na questão, pôde ser observada através de irregularidades na implantação da disciplina no currículo escolar ao longo da década de 1990, no que se referem, principalmente, ao (não) efetivo cumprimento da obrigatoriedade e seus efeitos, especialmente aqueles em relação à inserção dos professores nas escolas e os espaços que a Sociologia começaria a formar e a ocupar a partir deste momento. A esse respeito, destacamos as dificuldades para o seu cumprimento nas escolas da rede pública, como demonstra a fala de uma de nossas entrevistadas, a professora G., formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com licenciatura plena na disciplina, atuando como professora na rede pública estadual há 22 anos:

Marcia – [...] Então, em 1990, você entra no magistério, através de concurso, no Município [na rede municipal]; e, em 91, na rede estadual. Então, foi o primeiro concurso que teve para Sociologia?

G. – Para Sociologia foi. Depois de muitos anos, porque durante a Ditadura Militar, a rede pública não oferecia, a não ser o [Colégio] Pedro II. O Pedro II, se eu não estou enganada, o Pedro II nunca suspendeu. Eu sei que na rede privada, o [Colégio] São Bento também. Essa do Pedro II tem que confirmar. O São Bento tinha Sociologia. Agora, na rede pública estadual, esse foi o primeiro concurso depois de muitos e muitos anos.

Marcia – O concurso foi em 1990? Você foi chamada em 91?

G. – Exatamente. E quem trouxe a sociologia de volta foi o Moreira Franco, Governador Moreira Franco. Só havia no Estado do Rio de Janeiro, ele era sociólogo por formação.

Marcia – E você lembra em qual série que tinha Sociologia? Era no terceiro ano apenas?

G. – Aí tem outra história. Quando nós chegamos, foi uma situação inesperada. Por quê? Porque o governador promoveu o concurso para Sociologia, só que não colocou Sociologia na grade. Quando nós chegamos na escola [...], e a direção da escola, que já era desde então uma

escola organizadíssima, nós chegamos e não tinha lugar para os professores de Sociologia porque Sociologia não constava na grade curricular. Então, o primeiro ano nós ficamos... Olha, foi uma situação assim muito desagradável para a gente, professores, ansiosos por essa experiência e o que fazer? Aí, não nos dispensaram. Então, naquele primeiro ano, eu me lembro que nós ficamos, nos primeiros meses, trabalhando no SOE, no Serviço de Orientação Educacional, mas nós não podíamos fazer atendimento. Era um serviço de preencher documentos. Eu e a N. ficamos no SOE e o M. ficou em uma situação pior ainda porque ele ficou na secretaria. Por que a situação ficou pior? Porque diferente dos orientadores educacionais que nos receberam muito bem, o M., na secretaria, ele não foi bem recebido. A pessoa que trabalhava lá não o tratava como uma colega, como um professor, mas como um secretário...

Marcia – Mas como você conseguiu ser alocada nesta escola se não existia vaga na rede?

G. – Mas na Secretaria aparecia [a vaga]. Veja bem a desorganização que era o Estado [...] E assim ficamos durante um tempo. Então esses primeiros meses foram assim. Agora, o diretor dessa escola, à época, era nosso colega, ele ficou muito empenhado em fazer as coisas dentro da escola, de ganhar espaço. [...] Então, assim que apareceu uma possibilidade em Geografia – duas, aliás, manhã e tarde – ele nos ofereceu. “Vocês topariam dar geografia?” Olha, se me dessem Japonês Arcaico eu aceitaria. Mas, só pra duas, para mim e para a N., porque era vaga manhã e tarde. O M. ainda continuava lá na secretaria. Aí, assim fizemos. Então, em 1991, nos primeiros meses nós ficamos lá no SOE, depois eu e a N. fomos dar aula de Geografia e mais, não era Geografia Humana e Econômica, era Geografia Física. Estudei muito, muito. [...] Os alunos empolgadérrimos e os professores com muita generosidade. O corpo docente dessa escola, àquela época, não era apenas muito bem qualificado, mas também era muito generoso. Rapidamente nós fomos, nós viramos, assim, pessoas da casa. Aí, o que aconteceu? No segundo ano, a coisa começou a ficar com um fator complicador. Por quê? Porque o diretor decidiu que nos colocaria como OSPB e aí os colegas de História já não gostaram tanto porque iam perder espaço para os professores de Sociologia. [...] Então, aí com alguns colegas de História, a coisa já não ficou tão amistosa e generosa. Alguns colegas começaram a questionar: “como é que vai ser isso?”. Os colegas de História, enfim... mas nos deram OSPB. Para os três. Aí, nós começamos a trabalhar OSPB até que, finalmente, no ano seguinte acertaram a situação da Sociologia. Se não estou enganada em 92. Não, foi em 1991 o ano que nós trabalhamos; em 92, nós demos OSPB; e acho que em 93, **em 93 é que começou a Sociologia no terceiro ano**, dois tempos no terceiro ano. Daí para frente, olha, eu não sei quando aconteceu, mas não é a primeira vez que nós trabalhamos com um tempo não. Já houve um momento que sociologia veio para o segundo ano e com um tempo. Agora eu não sei precisar...

Corroborando essa fala, o relato da professora Luitgarde Oliveira Cavalcante de Barros, no artigo intitulado “Ensino de Sociologia no Segundo Grau” (1998). A professora, atualmente aposentada pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ, teve participação ativa neste movimento, buscando reunir forças dentro e fora da academia para a valorização do ensino de Sociologia na escola básica – a exemplo de sua participação, dentre tantas outras, na organização do “Seminário sobre Ensino de 2º grau” em Ciências Sociais, História e Geografia, na UERJ, em 1990, e como membro do colegiado da licenciatura em Ciências Sociais nesta mesma universidade. Diz ela, neste artigo que deve ser lido como um “resgate da memória de uma luta que se retoma”, sobre o retorno da Sociologia a partir da Constituição de 1989:

O então “Governo da Educação” recorreu ao judiciário para impedir a obrigatoriedade prescrita na lei [...] mesmo depois da realização de concurso para Sociologia na rede pública de escolas do Estado do Rio de Janeiro. A Secretaria Estadual de Educação não implementou a lei e muitos professores concursados não receberam de diretores de escolas turmas de Sociologia, passando a ministrarem História e Geografia para sobreviverem. Conseguiu-se, como pleiteado em todas as reuniões, retirar Estudos Sociais, OSPB, Moral e Cívica e

Estudos de Problemas Brasileiros, mas na vacância dos horários dessas disciplinas não houve vontade política dos governos do Rio de Janeiro, nos últimos sete anos, para se colocar Sociologia (BARROS, 1998, p. 71-72)

Além disso, constatamos também outras formas de irregularidade, através dos relatos dos nossos entrevistados, tal como a instabilidade da disciplina dentro da grade curricular, tanto em relação à carga horária, quanto em relação à disposição na matriz curricular. Ora a disciplina aparecia com dois tempos no 3º ano, ora com um tempo apenas no 2º ano, até, enfim, firmar-se com dois tempos no 3º ano do Ensino Médio. No nosso entendimento, tal irregularidade no cumprimento da disciplina corrobora as dificuldades para o estabelecimento de um espaço e uma identidade da Sociologia na escola, uma vez que os programas, os objetivos e até o público-alvo se alteravam junto com a alteração da carga-horária e a série para a qual a disciplina deveria ser ministrada.

Na matriz curricular, pelo que eu lembro, era só um tempo no 2º ano. E isso foi variando ao longo do tempo. Depois, passou a ser só pro 3º ano, com dois tempos, depois novamente um tempo apenas. Aí ficou nessa... Depois, ficou só os dois tempos no terceiro ano (professora J.)

Houve um tempo em que era no 2º ano, depois passou para o 3º ano, então... Era no 2º ano, depois no outro ano passou para o terceiro ano. (professora C.).

Outro aspecto interessante que merece ser investigado diz respeito ao descumprimento (ou ao modo de cumprimento) da obrigatoriedade da disciplina fora da rede pública de ensino. A rede pública foi citada como o campo de trabalho que mais oferece vagas para os egressos dos cursos de licenciatura desde o início dos anos 90, sendo poucos os colégios citados da rede particular no Rio de Janeiro. Contudo, os poucos exemplos que surgiram nos chamaram a atenção para um aspecto importante para esta dissertação, que refere à relação entre a disciplina escolar e a sua ciência de referência<sup>25</sup>. Mais especificamente, no modo como o conhecimento científico se traduz em uma disciplina escolar. Abaixo destacamos dois relatos que expressam essa situação aparentemente não rara antes da alteração na legislação em 2008. O primeiro relato é da professora J., formada em Ciências Sociais pela UFF, com licenciatura plena, atuando no magistério estadual há 15 anos. O segundo relato é da professora H., formada em Ciências Sociais pela UFRJ, com licenciatura plena, professora há pouco mais de um ano no magistério da rede estadual.

---

<sup>25</sup>Tal discussão será abordada na próxima seção, quando apresentaremos as propostas curriculares oficiais para a rede pública de educação do estado do Rio de Janeiro.

Marcia – Você lembra como é que foi no Rio de Janeiro? Você lembra se quando você começou a trabalhar já tinha a Sociologia em todas as escolas?

J. – Não. Só no estado [na rede pública estadual de ensino].

Marcia – Você se formou e foi trabalhar. Foi para esse campo de trabalho e o campo de trabalho era só o estado?

J. – Só o estado.

Marcia – Na rede pública. [Na rede] privada tinha?

J. – Muito pouco. Eu lembro de uma colega minha que foi pra rede privada, mas o nome da disciplina não era nem Sociologia, era Orientação. [O conteúdo] Era política, ou algo assim, mas o nome da matéria era Orientação.

Marcia – Você dá aula desde quando?

H. – Eu dava aula durante a minha formação. Eu fui monitora e, além disso, eu dava aula em um pré-vestibular comunitário, mas era Atualidades, não era Ciências Sociais ou Sociologia. Sociologia mesmo foi no Estado. Eu fiz o concurso de 2009 e aí eu fui convocada, mas pedi final de fila e comeci a exercer ano passado, em agosto.

Marcia – E como era essa aula de Atualidades? Quem eram os professores?

H. – Eram, preferencialmente, de Ciências Sociais ou História.

Marcia – E tinha currículo para essa aula?

H. – Então, a idéia é que tentasse ficar atento às questões de Sociologia que caíam no vestibular. Sociologia, Filosofia, as questões da área de humanas que não eram tão específicas pra História e Geografia, *porque para essas matérias tinha um professor específico*. Então, era chamada de Atualidades por isso: *qualquer outra coisa que não fosse História e Geografia*, entendeu?

Estas diferentes denominações registram (de maneira mais explícita) as variadas formas que as Ciências Sociais podem assumir na Educação Básica – uma vez que os profissionais requisitados, comumente, são licenciados em Ciências Sociais. Não queremos com esta observação reduzir a questão a um problema de nomeação em si, mas chamar a atenção para como o conteúdo de uma área científica pode ser apropriado, bem como os profissionais formados nesta área podem ser “aproveitados”. É sabido, por exemplo, que durante os anos de ditadura militar, apesar da exclusão da Sociologia da escola de 2º grau, os cursos de licenciatura em Ciências Sociais continuaram formando professores, contudo, a inserção destes profissionais nas escolas se fez através das disciplinas História e Geografia, principalmente, no 1º grau, e OSPB e Moral e Cívica no 2º grau. Parece-nos que estes dados se somam – como manifestações e também causas – aos elementos constituintes de uma identidade tão instável da Sociologia como disciplina escolar, como supomos.

Todavia, não podemos deixar de destacar que tais irregularidades, devido à falta de normatização específica, observadas na SEEDUC, no período de reinserção da disciplina, ao mesmo tempo em que propiciaram casos extremos, como os de professores de Sociologia ministrando aulas de Geografia Física, em um movimento contrário e de negação da disciplina, também apresentaram, por outro lado, possibilidades na afirmação da disciplina, como é o

[...] emblemático caso do CIEP José Lins do Rego, em São João de Meriti, onde os professores de Sociologia e Filosofia conseguiram alterar a carga horária das duas disciplinas, colocando-as nas três séries do Ensino Médio. Essa conquista estimulou a criação do Pólo Pedagógico de Sociologia e Filosofia na escola, aglutinando um conjunto de professores que se reuniam sistematicamente para discutir questões relativas ao ensino das duas disciplinas (SOUZA, A. M.; HANDFAS, A.; FRANÇA, T. M., 2012, p. 122).

Bem como o caso apresentado por uma das nossas entrevistadas, a professora J., que nos relatou que em um dos seus primeiros anos na rede estadual lecionava Sociologia em todas as séries, apesar do que predominava na rede, isto é, a disciplina em apenas uma das três séries do Ensino Médio.

Marcia – Quando você entrou, em 98 [...] Quais eram as suas turmas? Quer dizer, quais eram os anos que tinha Sociologia? Você lembra disso?

J. – Eu lembro que era a primeira... Eu tinha todas as séries, teve um ano que eu trabalhei em todas as séries.

Marcia – No Estado?

J. – No Estado.

Marcia – Primeiro, segundo e terceiro ano?

J. – Isso.

Marcia – Você lembra, mais ou menos, em que período?

J. – Um ano. Foi um ano que eu trabalhei em todas as séries, porque a diretora encaixou um tempo de Sociologia no tempo de Projeto, que era uma disciplina “aberta” na grade. Então, eu dava aula em todas as turmas.

Marcia – Então não era porque estava na matriz curricular, não?

J. – Não. Na matriz curricular, pelo que eu lembro, era só um tempo no segundo ano.

De modo que, a despeito das irregularidades da SEEDUC e do imbróglio referente à (forma da) inclusão da disciplina no contexto nacional, que marcou a sua trajetória neste período de reinserção gradual, mais especificamente do ano de 1996, quando da publicação da LDB, até 2006, quando do Parecer CNE/CEB n° 38/2006 favorável à inclusão obrigatória, na forma disciplinar, da Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio, conforme apontamos na segunda parte do capítulo anterior, as mobilizações e o debate no estado do Rio de Janeiro não cessaram. Pelo contrário. Ao longo dos anos 90, a disciplina foi ganhando, ainda que timidamente, espaço nas escolas da rede pública, seja através dos concursos públicos<sup>26</sup> realizados, que garantiram um maior número de professores, com bacharelado e licenciatura plena em Ciências Sociais, ingressando na rede para ocupar as vagas de Sociologia e ministrar aulas dessa disciplina, seja através de ações e eventos institucionais que envolviam as universidades, em especial, as faculdades de Educação, e os professores da escola básica.

<sup>26</sup>No ano de 1997, por exemplo, a SEEDUC promoveu um concurso para o magistério estadual, através do qual quatro dos nossos entrevistados ingressaram nesta rede pública de ensino. Desses, três, com formação (bacharelado e licenciatura plena) em Ciências Sociais, para o provimento da vaga de professor de Sociologia, e um, com formação (bacharelado e licenciatura plena) em História, para provimento da vaga de professor de História, mas que, contudo, no momento que o entrevistamos estava ministrando aulas de Sociologia.

Em 1995, a UFF promoveu um curso de atualização em Sociologia para professores do 2º grau, com duração de seis semanas, apresentando um programa que reunia um conjunto de temáticas das Ciências Sociais. Em 1997, foi realizado o Seminário em Defesa do Ensino de Sociologia no 2º grau, realizado na Assembleia Legislativa, e promovido pelos centros acadêmicos da UERJ, da UFF e da FEUC. O evento teve como tema central “A importância do ensino de Sociologia no 2º grau” e contou com a presença de professores universitários, de professores do 2º grau e de estudantes (SOUZA, A. M.; HANDFAS, A.; FRANÇA, T. M., 2012, p. 121-122).

Apesar do início dos anos 2000 terem assistido ao veto do então presidente da república ao Projeto de Lei que tornava a disciplina obrigatória, no Rio de Janeiro, como em demais outros estado do país, as mobilizações não cessaram.

Conforme expusemos no primeiro capítulo, a partir da periodização elaborada por Santos (2002; 2004), que divide a história das idas e vindas da Sociologia na escola básica em três períodos, sinalizamos um quarto momento, que seria o de afirmação da Sociologia como disciplina escolar. Tal período, como mostramos, começa a se definir, em 2006, com o parecer CNE/CEB n° 38/2006 favorável à inclusão obrigatória da Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio, e ganha mais contornos com a aprovação, em 2008, da Lei Federal n° 11. 684. Tais alterações de ordem legal, no âmbito nacional, têm efeitos variados nos estados, tanto sobre as escolas, como sobre as universidades, de acordo com o estágio de discussão da matéria em cada localidade. No Rio de Janeiro, observamos uma série de eventos que caminham nesse sentido de afirmação – embora nem sempre em uma linha reta.

Já no ano de 2004, a SEEDUC realiza um novo e grande concurso público que contemplou todas as disciplinas, inclusive, a Sociologia, com distribuição de vagas para diferentes regiões do estado. Também neste mesmo ano, a Secretaria inicia um processo de elaboração de propostas curriculares destinado a todas as disciplinas. Tal processo teve continuidade durante o ano de 2005 e culminância em janeiro de 2006, com a publicação de um documento intitulado Reorientação Curricular.

A Reorientação Curricular, proposta pela Secretaria, apresenta as disciplinas divididas de acordo com as áreas de conhecimento. A Sociologia encontra-se no documento Reorientação Curricular: Ciências Humanas<sup>27</sup>, no qual estão expostos cinco eixos temáticos com seus respectivos conteúdos programáticos, assim como as competências e habilidades que devem ser adquiridas pelos estudantes, propostas metodológicas, as possíveis interfaces com as demais disciplinas e sugestões de *sites* e bibliografia para os professores. De acordo

---

<sup>27</sup>Disponível em <[http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/LIVROIII\\_humanas.pdf](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/LIVROIII_humanas.pdf)>. Acessado em 08 de maio de 2013.



com a sua apresentação, tal proposta é resultado de um trabalho coletivo entre professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro e de universidades envolvidos com a formação docente, com o objetivo de “nortear o processo de elaboração e construção do planejamento político pedagógico e do currículo das escolas da rede estadual pública do Estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 15). Ou seja, através dele os professores teriam as bases para construir não apenas o plano de curso para as suas turmas naquele ano, mas também o projeto político pedagógico das escolas.

Seu processo de elaboração ocorreu através do envio de um texto preliminar encaminhado às escolas da rede pública, em novembro de 2004, o qual foi debatido com os professores em reuniões de trabalho promovidas pela SEEDUC entre os dias 27 de novembro e quatro de dezembro de 2004 (ou seja, em apenas uma semana e no fim do ano letivo). Tal processo de construção, afirma o documento, teve continuidade através de reuniões nas escolas, do envio de sugestões e críticas pelos professores, e a consequente análise e incorporação destas sugestões pelas equipes dos autores. Em seguida, o documento foi reapresentado nas escolas, já em fevereiro de 2005.

Assim, durante o ano letivo de 2005, foram realizadas mais discussões sobre a proposta, que, ao longo do ano, foram obtendo outra dimensão, assumindo o caráter de um curso de atualização envolvendo mais professores. Durante este curso, o documento foi rediscutido, e cadernos didáticos de cada disciplina foram elaborados pelos professores. Além de refletirem sobre o papel de cada disciplina que compõe as diferentes áreas de conhecimento no processo educativo, os documentos trazem, sobretudo, orientações de conteúdo e de metodologias, oriundas da troca de experiências entre os professores da rede e os da universidade responsáveis pela redação daquele documento.

A Reorientação Curricular de Sociologia (Anexo I), cuja autoria é assinada pelas professoras Monica Grin (IFCS/UFRJ), Sandra M. Rodrigues da Rocha (Colégio Estadual Antônio Prado Júnior) e Maria Manuela Alves Maia (Colégio Estadual Engenheiro Bernardo Sayão), contou também com um caderno de Materiais Didáticos<sup>28</sup> desenvolvido por 13 professores de diferentes colégios estaduais, que adotaram a teoria e a prática de seus cotidianos nas escolas como o fundamento para sua elaboração, ou seja, que fizeram da sala de aula a principal fonte deste documento.

Além das Reorientações Curriculares, de 2006, outros documentos foram lançados pela SEEDUC, no que dizem respeito a propostas curriculares oficiais para o ensino de

---

<sup>28</sup>Disponível em <<http://www.conexao professor.rj.gov.br/downloads/sociologia1.pdf>>. Acessado em 08 de maio de 2013.

Sociologia da rede pública de educação do estado do Rio de Janeiro<sup>29</sup>. Em 2010, é lançado o documento Proposta Curricular: um novo formato<sup>30</sup> (Anexo II); em 2011, a primeira versão do documento Currículo Mínimo de Sociologia<sup>31</sup> (Anexo III); e, finalmente, em 2012, a versão revisada e atualmente em vigência do Currículo Mínimo de Sociologia<sup>32</sup> (Anexo IV).

Cabe ressaltar, contudo, que essas orientações curriculares não tiveram o impacto esperado sobre o trabalho e a produção para a sala de aula dos professores que entrevistamos. Apenas uma entrevistada disse se orientar, no início de sua carreira, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Os demais, além de não citarem nenhuma destas peças de referência curricular, sequer tinham conhecimento da existência de tais propostas – com a exceção do projeto Currículo Mínimo que, como veremos na próxima seção, faz parte de uma política de educação da atual Secretaria que vem intervindo, por meio da dominação legal, no trabalho dos professores em sala de aula. Quando perguntados sobre como se orientavam para montar suas aulas e planejamentos de curso, antes da implantação do Currículo Mínimo, os livros didáticos de Sociologia, a despeito das insuficiências apontadas, apareceram como a principal fonte de referência na elaboração dos seus planos de curso e roteiros de aula.

Em março de 2006, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ) lança o Parecer CEE Nº 033/2006<sup>33</sup> em resposta à consulta feita pela SEEDUC sobre a contratação e o aproveitamento de docentes para ministrar aulas de disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional. A consulta se dava em função das dificuldades encontradas pela Secretaria para “o preenchimento de vagas de docentes em algumas disciplinas dos currículos de Educação Básica e Profissional, face à baixa procura aos cursos de licenciatura como, por exemplo, Filosofia, Sociologia e Educação Artística [...]”. A ela o Conselho respondeu da seguinte forma:

[...] tendo em vista a **inexistência** de cursos de licenciatura para algumas disciplinas, como Filosofia, Sociologia, Educação Artística e outras [...] Em face do exposto e considerando a carência de professores para ministrarem as mencionadas disciplinas, bem como a necessidade emergencial de atender a demanda, a fim de garantir o cumprimento da

---

<sup>29</sup>Sobre as quais trataremos na próxima seção.

<sup>30</sup> Disponível em <[http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/SOCIOLOGIA\\_2.pdf](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/SOCIOLOGIA_2.pdf)>. Acessado em 08 de maio de 2013.

<sup>31</sup> Disponível em <[http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/Sociologia\\_2011.pdf](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/Sociologia_2011.pdf)>. Acessado em 08 de maio de 2013.

<sup>32</sup> Disponível em <<http://www.labes.fe.ufrj.br/arquivos/CMSOCIOLOGIA.pdf>>. Acessado em 08 de maio de 2013.

<sup>33</sup> Disponível em <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/pn060033.pdf>>. Acessado em 08 de maio de 2013.

obrigatoriedade de ensino, sem o qual poderia o Poder Público incorrer em crime de responsabilidade, e, sem a intenção de estabelecer novos critérios para classificação de professores, mas apenas observando a Lei 9.394/96, sugerimos as seguintes medidas internas que poderão vir a ser adotadas pela SEE para aproveitamento e contratação de docentes, inclusive fazendo constar de futuros editais: [...] SOCIOLOGIA - Portadores de Diploma de Licenciatura em Filosofia. Portadores de Diploma de Licenciatura em História, com o mínimo de 160 horas de estudos da disciplina. Portadores de Diploma de Licenciatura em Pedagogia, com o mínimo de 160 horas de estudos da disciplina. (grifos nossos)

As incoerências do Parecer supracitado deturpam a realidade na rede pública. Se hoje não podemos afirmar sobre a baixa procura, à época, dos cursos de licenciatura das três disciplinas citadas na consulta da SEEDUC (Filosofia, Sociologia e Educação Artística), por outro lado a *inexistência* desses cursos certamente é falaciosa. Ao menos no que diz respeito à Sociologia, podemos afirmar a existência de licenciatura na UERJ, na UFRJ, na UFF, na FEUC e na PUC, por exemplo, o que invalida a justificativa do Parecer. Nesse sentido, consideramos que ao deturpar uma realidade, o Parecer mascara uma possível causa para a falta de tais profissionais.

A despeito dos concursos e ingressos de professores na rede pública de educação do estado, é possível constatar uma grande rotatividade desses profissionais dado o quadro de carência de professores nas escolas que parece ser constante. Entre as causas dos afastamentos da sala de aula, os pedidos de exoneração são diários<sup>34</sup>. Supomos, a partir do exposto neste Parecer, que existia (ou ainda existe) uma demanda maior de professores principalmente dessas três disciplinas em destaque. Contudo, diante das condições de trabalho encontradas na rede pública estadual e os relatos dos nossos entrevistados, acreditamos que a *baixa procura* aos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, a pequena oferta de tais profissionais no mercado de trabalho não sejam a resposta.

Pelo o que podemos constatar, se as condições de trabalho que a SEEDUC oferece para os professores em geral, independente da disciplina de ingresso, são carregadas de insuficiências – tanto no que dizem respeito às condições das estruturas físicas das escolas e do aporte pedagógico, quanto em termos salariais –, para os professores das disciplinas Sociologia, Filosofia e Educação Artística tais condições parecem agregar outros agravantes, dada a distribuição dessas disciplinas na matriz curricular.

Até o ano letivo de 2010, essas três disciplinas apresentavam a mesma carga horária na matriz curricular do Ensino Médio regular da rede pública estadual, ou seja, duas

---

<sup>34</sup>Para ilustrar, destacamos a recente matéria publicada no site JB online, do dia 14 de maio de 2013, sobre os pedidos de exoneração dos professores da rede estadual de ensino: “Por dia, quase três professores pedem demissão da rede estadual de ensino - Baixos salários são principal causa de pedidos de exonerações dos mestres”. Disponível em <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2013/05/14/por-dia-quase-tres-professores-pedem-demissao-da-rede-estadual-de-ensino/>>. Acessado em 15 de maio de 2013.

horas/aula em apenas uma das séries do Ensino Médio, seguindo a seguinte distribuição: dois tempos de Filosofia para os alunos da 1º série, dois tempos de Educação Artística para os alunos da 2º série e dois tempos de Sociologia para os alunos da 3º série do Ensino Médio. Em relação às demais disciplinas do currículo, as três possuíam a menor carga horária, pois todas as outras contavam com pelo menos dois tempos de hora/aula em cada uma das séries do Ensino Médio.

Esta pequena oferta foi (e ainda é) um elemento determinante nas condições de trabalho desses profissionais. Tomando como referência os professores de Sociologia, muitos eram (e ainda são) obrigados a dividir sua carga horária de trabalho em mais de uma escola, tornando o emprego na rede estadual pouco atraente, dado o grande custo sobre o trabalhador com os deslocamentos entre uma escola e outra, além da excessiva carga de trabalho em face da baixa remuneração<sup>35</sup>.

Assim, acreditamos que a permissividade legal em relação ao aproveitamento e contratação de docentes de outras disciplinas de formação assumindo as aulas de Sociologia podia ser respondida mais pelas condições de trabalho oferecidas pela SEEDUC do que pela *inexistência* de cursos de licenciatura ou pela *baixa procura* dos mesmos. A carência e a rotatividade de professores de Sociologia são maiores em escolas com poucas turmas, onde a oferta da disciplina se torna ainda menor. Nestas escolas, os professores “da casa”, especialmente, os de História, de Filosofia ou mesmo de Geografia costumam ser convidados pelas direções a complementar suas cargas horárias com a disciplina ou a assumir turmas extras, mediante uma gratificação, para suprir tal carência. O contrário também acontece: muitos professores de Sociologia aceitam a oferta de assumirem a vaga de professores de Filosofia, por exemplo, de modo a conseguirem alocar toda sua carga horária de trabalho em apenas uma escola, como foi o caso de alguns professores que entrevistamos.

De todo modo, mesmo diante desse Parecer expondo a carência destes profissionais na rede, meses mais tarde, em dezembro de 2006, o próprio CEE-RJ emite a Deliberação CEE Nº 303/2006<sup>36</sup> determinando a inclusão obrigatória do ensino de Filosofia e Sociologia nas matrizes curriculares de todos os anos que compõem o Ensino Médio nos estabelecimentos que integram o Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, isto é, nas escolas públicas e privadas. Deliberação esta emitida em conformidade – e em atendimento – ao Parecer

---

<sup>35</sup>Atualmente, o salário inicial para um professor com uma carga horária de 16 horas semanais é de R\$ 1.001,82.

<sup>36</sup>Disponível em <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d303.pdf>>. Acessado em 08 de maio de 2013.

CNE/CEB 38/2006, do Ministério da Educação, favorável à inclusão obrigatória destas disciplinas no currículo do Ensino Médio, que fora aprovado em julho deste ano.

Sendo assim, delibera que:

Nos termos dispostos no artigo 36, § 1º, inciso III da LDB e Resolução CNE/CEB nº 04/2006, dispondo sobre inclusão e domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia ao longo e ao término do Ensino Médio, fica estabelecida a vigência, a partir de 1º de janeiro de 2008, para implementação plena daqueles componentes curriculares nos estabelecimentos de ensino vinculados ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (grifos do autor).

Tal Deliberação só foi homologada e publicada no Diário Oficial em fevereiro de 2007. Ao longo deste ano, supôs-se que as escolas do estado se organizariam em função de seu cumprimento. Contudo, no que diz respeito à rede pública, a inclusão da Sociologia em todos os anos do Ensino Médio só ocorreu de fato no ano letivo de 2010, atendendo a Resolução da SEEDUC nº 4.359, de 19 de outubro de 2009, que fixou as diretrizes para implantação das matrizes curriculares<sup>37</sup> para Educação Básica nas unidades escolares da rede pública. Ou seja, a implantação da disciplina ao longo de toda a formação do Ensino Médio se realizou somente após a publicação da Lei Federal nº 11.684/2008, que alterou a LDB.

Paralelamente, é importante destacar que, nesse contexto, o tema da Sociologia na escola básica não era (e ainda não é) um consenso dentro dos departamentos de Ciências Sociais no Rio de Janeiro. Durante todo o processo que resultou no retorno da Sociologia aos currículos escolares, ainda em meados dos anos 80, e, posteriormente, nas mobilizações pela sua consolidação e legitimação na Educação Básica – processo ainda em andamento, como apontamos – tal temática não ocupou (e nem ocupa) um espaço expressivo dentro de tais departamentos, seja como um objeto de estudo, seja como uma preocupação que demande, por exemplo, um posicionamento.

Tal afastamento entre academia e sala de aula é expresso nas observações de Oliveira e Jardim sobre o período que marca o início da trajetória da volta da Sociologia aos currículos escolares, quando os movimentos sindicais ou profissionais de cientistas sociais encabeçaram o debate e as ações práticas:

O fato de ser uma luta associada à profissionalização da sociologia abriu feridas e criou cisão entre os cientistas sociais. Tínhamos dois grupos: um considerado “sociólogos acadêmicos” e defendiam a sociologia como área de conhecimento científico, em geral, localizados nas universidades públicas e nos principais centros de pesquisas; e outro grupo constituído pelos formados em ciências sociais e ocupavam espaços tradicionais na administração pública (assessores, administradores, analistas, pesquisadores, entre outras denominações genéricas) e novos espaços no mercado de trabalho (empresas privadas, ongs, partidos políticos, dentre outros), chamados de sociólogos “não acadêmicos” ou “técnicos” e defendiam a

---

<sup>37</sup>Publicada no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 21 de outubro de 2009.

profissionalização. [...] Apesar desta divisão de práticas e interesses, esses últimos levantaram a bandeira da organização profissional, regulamentação da profissão e retorno da sociologia ao ensino médio. Este, apoiado por alguns professores universitários (OLIVEIRA e JARDIM, 2009, p. 12-13).

Se hoje podemos começar a sinalizar tal temática ganhando mais espaço no campo acadêmico, tal interesse nos parece estar mais presente entre os cientistas sociais envolvidos com a educação, em especial, aqueles professores dos cursos de licenciatura, e/ou ligados diretamente à Prática de Ensino, ou ainda os que tiveram em sua trajetória profissional passagem pela Educação Básica.

E, de fato, começamos a observar, desde 2006, no Rio de Janeiro, um protagonismo das faculdades de educação das principais universidades do estado, em especial, dos professores das licenciaturas em Ciências Sociais – aqueles envolvidos com a formação dos futuros profissionais que poderão atuar no Ensino Médio com a disciplina – na luta pela implantação, regulamentação e consolidação da Sociologia na Educação Básica. Além da participação direta desta parcela da universidade nas reflexões em termos da identidade da disciplina, reunidas nas discussões sobre os sentidos e os objetivos da Sociologia, os possíveis conteúdos curriculares, as metodologias, práticas e experiências de sala de aula, entre outras.

Assim, a partir de 2008, com a alteração da LDB tornando obrigatória a inclusão da Sociologia como conteúdo disciplinar em todas as séries do Ensino Médio, tanto na rede pública como na rede privada, através da Lei Federal nº11.684/08, observa-se um aquecimento no debate sobre o ensino no estado, seja no espaço acadêmico, seja no espaço escolar.

Em setembro desse ano, é realizado o primeiro Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (I ENSOC), pela Faculdade de Educação, da UFRJ, que reúne professores da educação básica, licenciandos em Ciências Sociais e professores/pesquisadores envolvidos tanto com a formação de professores, como com o debate mais amplo sobre o ensino de Sociologia no nível escolar.

Em outubro de 2010, ocorreu a 2ª edição desse Encontro. E, em 2012, a sua 3ª edição. Tal evento vem se configurando como uma referência para o ensino da disciplina, na medida em que reúne, debate e divulga teorias e práticas da Sociologia na sala de aula, bem como reflete sobre as políticas educacionais que contextualizam a experiência do seu ensino. O que é interessante, é que o Encontro não vem se tornando apenas uma referência no estado do Rio de Janeiro, mas para todo o país, recebendo professores, pesquisadores e licenciandos em Ciências Sociais de diferentes regiões, como pôde ser observado na sua última edição.

Destaca-se, sobretudo, em todas as edições do ENSOC a valorização das experiências docentes em sala de aula, estimulando a apresentação de trabalhos por parte daqueles que estão na “linha de frente” construindo o que é e o que vem sendo a Sociologia na Educação Básica.

Em 2009, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), que desde 2005 lançou uma Comissão de Ensino e estabeleceu um Grupo de Trabalho em seus Congressos dedicado à discussão do Ensino de Sociologia, promoveu o primeiro Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (I ENESEB). O I ENESEB ocorreu dias antes do 60º Congresso Brasileiro de Sociologia, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), da UFRJ, sendo o primeiro de três edições (a 2ª edição ocorreu em 2011, na cidade de Curitiba, e a 3ª edição neste ano de 2013, em Fortaleza)<sup>38</sup>.

Nesse período, a partir de 2008, vale destacar também que instituições públicas e privadas de Ensino Superior ampliaram a oferta de cursos de licenciatura em Sociologia. No ano de 2009, por exemplo, teve início, na UFRJ, a graduação em licenciatura em Ciências Sociais – paralelo, mas independente, ao curso de bacharelado em Ciências Sociais desta instituição. Neste mesmo ano, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) lançou sua graduação de bacharelado em Ciências Sociais, podendo realizar a licenciatura plena. Ambos os cursos foram resultado do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI<sup>39</sup>, que tem como objetivo expandir as universidades e ampliar o acesso e a permanência no Ensino Superior. Dentre as ações relacionadas ao REUNI, o aumento do número de licenciaturas foi expressivo em todo país. Nesse sentido, pode-se dizer que as licenciaturas em Ciências Sociais e, conseqüentemente, a Sociologia na escola, foram duplamente impulsionadas: de um lado o apoio e o incentivo do governo federal na montagem de licenciaturas e fomento das já existentes; de outro, a alteração na legislação de âmbito federal a favor da inclusão da Sociologia na forma disciplinar no Ensino Médio.

Expressão desse movimento também é o aumento do número de grupos de estudo e pesquisa no estado do Rio de Janeiro que dedicam seus esforços para o tema como, por exemplo, o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES), da Faculdade de Educação da UFRJ, que conta também com um curso de Especialização em Ensino de

---

<sup>38</sup> Até a 2ª edição, o ENESEB acontecia como um evento vinculado aos encontros da SBS, ou seja, na mesma cidade em que o encontro da Sociedade ocorria e no mesmo período, antecedendo o evento maior. Neste ano, apesar de acompanhar o calendário dos encontros da SBS, tais eventos ocorrerão tanto em cidades, como em períodos do ano diferentes.

<sup>39</sup> O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo federal.

Sociologia<sup>40</sup>, cuja primeira turma teve início no ano de 2010, o Grupo de Trabalho em Defesa do Ensino de Sociologia, ligado à pós-graduação em Educação da UFF, e o curso de Especialização em Teoria e Prática de Ensino em Sociologia da Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC)<sup>41</sup>.

Além disso, pudemos observar também que o tema do ensino de Sociologia – apesar de ainda não aparecer como uma preocupação dos departamentos envolvidos com o bacharelado das Ciências Sociais – passou a fazer parte de forma mais recorrente dos eventos discentes, como, por exemplo, as mesas de debate que ocorreram nas Semanas de Ciências Sociais na UERJ e na UFRRJ, no ano de 2011, sinalizando uma preocupação com o tema fora do âmbito estritamente da licenciatura por parte dos estudantes de Ciências Sociais destas universidades.

Em 2012, o I Seminário Sociologia na Sala de Aula – Reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro, organizado pelos departamentos de Teoria e Planejamento do Ensino do Instituto de Educação e de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ, reuniu as recentes experiências com o ensino no estado, enriquecendo o campo de conhecimento sobre a Sociologia como disciplina escolar.

No último dia deste Seminário, ocorreu ainda a assembleia de fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), que reúne em seu corpo de direção professores do Ensino Superior e da Educação Básica de diferentes regiões do país. A ABECS foi fundada como uma associação civil cuja finalidade é pensar e promover o ensino de “Ciências Sociais/Sociologia” em todos os segmentos educacionais. De acordo com o seu manifesto de fundação, o objetivo é agregar professores da Educação Básica àqueles das universidades que estejam interessados ou preocupados com o ensino das Ciências Sociais através da criação de canais de comunicação permanente, buscando a aproximação, com caráter igualitário, entre escola e universidade, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento e ensino desta ciência.

Todos os eventos citados até aqui expressam um novo momento para o ensino de Sociologia no estado do Rio de Janeiro, que vem sendo, sobretudo celebrado pelos professores licenciados na disciplina, que atuam diretamente na Educação Básica. Além da ampliação do ensino para todos os anos do Ensino Médio, da aprovação e distribuição, pelo

---

<sup>40</sup>Integrante do projeto Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB).

<sup>41</sup>No que diz respeito a cursos de pós-graduação *latu sensu*, não poderíamos negligenciar a criação, ainda em 2006, na Faculdade de Educação da UFF, do curso de Especialização em Ensino de História e Ciências Sociais, direcionada, preferencialmente, àqueles que possuem licenciatura plena em História, Ciências Sociais ou Geografia.



MEC, de livros didáticos de Sociologia nas escolas da rede pública, pelo PNLD-2012, e o aumento na contratação, via concurso público, de professores, ainda podemos destacar como uma novidade a aprovação pela Comissão de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, o Projeto de Lei 1446/11, do deputado Chico Alencar, que estabelece a competência exclusiva para o ensino de Sociologia, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica, aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais<sup>42</sup>.

Contudo, o que parecia uma fase especial na trajetória da disciplina na escola pública estadual, acaba sendo surpreendida com a redução da carga horária na matriz curricular do ano letivo de 2012, anunciada na Resolução SEEDUC nº 4.746, de 30 de novembro de 2011<sup>43</sup>.

De acordo com a matriz curricular instituída em 2009 (implantada no ano letivo de 2010), que ampliou o ensino de Sociologia para todos os anos do Ensino Médio, na modalidade regular, esta disciplina contava com uma hora/aula no 1º e duas horas/aula no 2º e 3º ano. Com a nova matriz, a Sociologia passaria a compor a grade curricular do Ensino Médio regular da seguinte forma: uma hora/aula no 1º e no 2º ano e duas horas/aula no 3º ano.

Tal redução da carga horária semanal das aulas de Sociologia também se estendeu aos tempos de aula de Filosofia. Questionada sobre essa ação logo após a recente conquista de ambas as disciplinas, a SEEDUC foi convocada pela Comissão de Educação e Cultura na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro a prestar esclarecimentos em audiência pública, que se realizou no dia 14 de novembro de 2012. Contando com a presença de dezenas de professores da rede pública de ensino, representantes de universidades, do SEPE-RJ, do Sindicato dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (SINDSERJ) e da APSERJ, a Secretaria, por meio de seu subsecretário, justificou a redução da carga horária em favor de oferecer mais espaço na formação no Ensino Médio regular para atividades de reforço escolar em Matemática e Língua Portuguesa<sup>44</sup>, com a implantação de duas disciplinas intituladas Resolução de Problemas Matemáticos e Produção Textual, com a carga horária de dois tempos semanais de aula.

---

<sup>42</sup>De acordo com o deputado, o projeto pretende corrigir uma irregularidade ocasionada pela Lei 6.888/80, que dispõe sobre a profissão de sociólogo, que não prevê exclusividade para este profissional (ou o cientista social) no ensino da disciplina. Tal irregularidade, como aponta, vem possibilitando que outros profissionais assumam esse espaço tanto no Ensino Médio como no Superior. Com o parecer favorável, os sistemas de ensino têm um prazo de cinco anos para se adaptarem à medida.

<sup>43</sup>Publicada em 1º de dezembro de 2011.

<sup>44</sup> Que já conta, cada uma, com seis horas/aula no 1º ano e quatro horas/aula no 2º e 3º ano do Ensino Médio regular.

De acordo com a fala do subsecretário, o reforço escolar deveria ocorrer dentro do turno de matrícula do aluno, de modo a oferecer mais condição de participação. Na prática, o ano letivo de 2013 iniciou com a implantação dessas duas novas disciplinas ainda com algumas irregularidades: primeiro, porque nem todas as escolas da rede pública as estão oferecendo; segundo, porque boa parte das escolas que as oferecem, o fazem no contraturno. Com isso, os tempos de aula que ficaram vagos com a redução da carga horária de Sociologia e Filosofia permanecem, até o momento, vagos.

No que diz respeito aos efeitos da redução da carga horária, conforme apontamos em nota no capítulo anterior, o professor que, por exemplo, assume as aulas de Sociologia hoje pode ter até 12 turmas sob a sua responsabilidade, se para ele forem destinadas apenas as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio (as quais contam com um tempo de aula semanal). Isto é possível porque a contratação predominante na rede estadual é de 16 horas semanais, na qual ele deve cumprir 12 horas/aula na regência de turma e quatro horas em planejamento e atividades complementares. Desse modo, a sobrecarga de trabalho para estes profissionais, mediante a reduzida carga horária da disciplina, ficou evidente em nossas entrevistas como um dos grandes problemas para a Sociologia na escola pública estadual do Rio de Janeiro. Seja quanto às condições de realização do trabalho pedagógico, no processo de ensino e aprendizagem, seja na relação do trabalhador com a sua profissão, considerando tanto os aspectos simbólicos, de identidade e representação, como os aspectos materiais, das condições estruturais de trabalho e salariais, bem como da sua saúde, os impactos dessa medida são profundos, como demonstram algumas falas dos nossos entrevistados:

[...] Se você pensar que você entra na sala, até acalmar, fazer uma chamada, começar, sobram apenas 35, 40 minutos. Às vezes, menos. Então tem esses problemas. Um exemplo: semana passada a turma 2004 não teria aula e falou pra mim assim: “nós não vamos vir, porque é um tempo só seu, nós não vamos vir”. Eu disse: “a única coisa que eu posso fazer por vocês é dar falta”. Tudo bem, eu não dei aula pra eles. Semana retrasada era recuperação, então eu não comecei a matéria. Hoje faltou água. Semana que vem é feira [do salão] do livro [da Secretaria de Educação]. Dia 07, na outra semana, será a minha única aula. Dia 14 é a “quarta-feira literária”, dia 21 eu estou fechando o bimestre. O que eu vou cobrar na prova desses alunos? Eu vou ter que pegar umas coisas que ia colocar no quadro, vou ter que tirar uma xerox, o conteúdo que eu ia dar em três aulas vou ter que dar em uma porque eu vou ter que dar uma avaliação [...] Eu tenho colegas de Matemática, Português, que têm seis tempos com esses alunos. Sabem nome, dia do aniversário. Eles têm duas turmas. Eu tenho dez. Os que eu conheço é pela fisionomia, o nome eu não sei. Então, isso é complicado (professor F.).

Esse ano eu tenho doze turmas, doze diários [de classe] para fazer. Quem tem duas matrículas – eu tenho amigos que têm duas matrículas – tem 24 turmas. Todos os que estão entrando, normalmente, passam muito mais tempo preenchendo diário, serviços burocráticos, do que efetivamente dando aula. Mas, de maneira geral, fui bem aceito. Só essa última mudança [a da redução da carga horária] que causou um transtorno bem grande (professor A.).

Marcia – Então, eu queria que você falasse um pouco como é o seu trabalho nas escolas. Você hoje trabalha com 14 turmas, com uma bateria de conteúdos, que, como você disse, merecem estratégias diversas. Como isso funciona e como você faz?

D. – Olha, desde a minha entrada no magistério tenho intercalado quadro de depressão. Acredito que a insatisfação seja com a falta de perspectiva na melhora das condições de trabalho e de ensino-aprendizagem. Há um peso muito grande da questão pessoal, pois não é a profissão que me identifiquei, apesar de realizar o meu trabalho com compromisso e seriedade. A falta de sentido em ensinar fica grande quando não há um projeto direcionado para que aquele perfil de alunos [...] A rede estadual muitas das vezes se assemelha a um depósito de jovens que engordarão as filas de desempregados com um canudo de ensino médio. É claro que sempre há jovens que contornam o sistema caótico de ensino público, se agarram nas oportunidades como pré-vestibular social do cederj, por exemplo, o projovem e conseguem ascender e prosseguir os estudos. Isso só acontece porque eles carregam um capital cultural que não foi largamente oferecido pela escola, mas de outros agentes como família, cursos, igreja, escolas anteriores de boa qualidade. Enfim, o professor percebe que aquele aluno "bom" não é o perfil comum do aluno da rede estadual. Talvez esteja sendo pessimista nesta entrevista [...] Mas o adoecimento dos professores é geral. A síndrome de Burnout está generalizada entre professores que perderam o sentido da sua profissão. Eles fazem tudo: preenchem formulários, notas online, relatórios, mas o ato de ensinar está cada vez mais ameaçado diante de um projeto, ou não projeto, de educação para as classes populares (professora D.).

Marcia – E hoje? Como é a sua carga horária? Quantas turmas você tem?

J. – Com a redução da carga horária tenho nove turmas, seis de primeiro, uma do segundo e três do terceiro... Não, cinco de primeiro, uma de segundo... Isso... É isso... Três de terceiro. São tantas que eu até me confundo (professora J.).

Marcia – E como é que está sendo trabalhar com um tempo só na sala de aula?

B. – É tudo muito corrido. Uma coisa que eu fico maluca é que eu fico repetindo a mesma aula 12, 11 vezes, então você sabe como é que é, né? Chega uma hora em que você não aguenta mais falar aquela mesma coisa. Poxa, dei a mesma aula 10 vezes e hoje eu vou ter que dar essa aula outra vez, falar os mesmos assuntos, não aguento mais (professora B.).

[...] ao mesmo tempo em que diz que cada vez mais você deve fugir da aula expositiva, você cria todas as dificuldades, cria todos os obstáculos pra que você possa sair disso. Então, o debate, você quer usar recursos diferenciados quando você tem 45 minutos, porque você não tem 50, você tem 45 minutos. É uma lástima, até pra passar um filme. Me lembro que eu quis passar com os alunos e passei, né? Mas comprometi o conteúdo, eles ficaram loucos porque eu ficava passando leitura pra casa e aulas expositivas. Eu quis trabalhar com eles aquele filme "A Onda", eles adoraram, só teve uma turma que não conseguiu. Mas você imagina dar [o filme] em capítulos, com um tempo semanal, até você conseguir ir pra uma sala [de multimídia] – porque os recursos não têm. No município, hoje em dia, eu tenho data show em sala de aula, então eu posso passar um filme em sala de aula. Em uma escola como o [nome da escola] você tem uma sala de vídeo apenas! É uma disputa horrorosa! Aí você marca, porque você planeja, mas você sabe que nem tudo que você planeja você consegue dar conta por várias razões. Aí, você planeja [com antecedência]. E nem sempre o dia da sala que você conseguiu [a data] é o momento adequado pra ela entrar no seu planejamento de apresentar determinados conteúdos. Então, isso atrapalha muito. O debate acaba contaminado por uma troca. Exercícios em sala de aula eu cada vez menos consigo fazer, porque não dá, alguma coisa fica comprometida. Aí eles ficam muito ressentidos quando vem a prova, porque não houve tempo de fazer um exercício, algumas perguntas, é muito difícil. Eu marco uma leitura de texto, você vai pra leitura, eu gostava muito de trabalhar com leitura de texto, aí depois da leitura abrir pra um debate e no final fechar com algumas questões. Dar conta de um texto, de elaborar um texto, aí você vê o quanto o aluno deu conta daquilo, daquele conteúdo. Mas hoje está muito difícil (Professora G.).

Buscamos organizar até aqui um quadro atual da disciplina na educação do estado do Rio de Janeiro. É a partir dele que surgem as questões que investigamos neste trabalho. Para completar este quadro, julgamos necessário também apresentar as propostas curriculares oficiais de Sociologia para a rede pública estadual, de modo a reunir o que vem sendo

determinado e esperado – isto é, prescrito – para esta ciência enquanto uma disciplina escolar pela SEEDUC.

Acreditamos que os conteúdos ali contidos são também uma fonte para pensar a identidade da Sociologia que está em construção. Nesse sentido, o *currículo* aparece como importante componente do conhecimento escolar, carregado tanto de razões didáticas, que o tornam – ou visam torná-lo – possível de ser realizado, ensinado; quanto de razões sociológicas, que correspondem a demandas políticas e ideológicas subjacentes a este material.

Nesta apresentação, daremos enfoque ao currículo de Sociologia em vigência na SEEDUC, resultado do Projeto Currículo Mínimo. Este Projeto está incluído no plano de metas da educação do estado e compõe um dos pilares do Plano Estadual de Educação, publicado no diário oficial do estado em janeiro de 2011 e através do qual são estabelecidas as orientações e os objetivos da política educacional do governo do Rio de Janeiro.

## **2.1 As propostas curriculares oficiais de Sociologia para a rede pública de educação do estado do Rio de Janeiro.**

Para tratar das propostas curriculares oficiais para o ensino de Sociologia no âmbito estadual, trabalharemos com alguns conceitos construídos tanto no campo da Sociologia da Educação e do Currículo quanto no campo da Educação, que nos auxiliarão a enxergar e a compreender o processo de construção da Sociologia enquanto uma disciplina escolar.

Refletindo no campo educacional a partir do enfoque da epistemologia escolar e do currículo, Alice Casimiro Lopes (1997; 1999) apresenta-nos que a perspectiva da constituição de um *conhecimento escolar* propriamente dito, isto é, um conhecimento com configuração própria, que apesar de ser relacionado é diferente do saber científico de referência, criado a partir das especificidades e necessidades do processo sociocultural educativo, surge mais precisamente com a noção de *transposição didática*. Enunciada pela primeira vez na França, em 1975, por Verret<sup>45</sup>, na tese *Le TempsdesÉtudes*, a transposição didática compreende que “a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas igualmente tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis” (LOPES, 1997, p. 563). Isto é, que o

---

<sup>45</sup>VERRET, M. *Le tempsdesétudes*. Lille: Atelier de reproduction de theses, 1975.

conhecimento escolar é resultado de um trabalho de transformação (seleção e estruturação didática) de um “objeto de saber a ensinar” em um “objeto de ensino”, a partir do qual teríamos a emergência de configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma “cultura escolar *sui generis*”, com marcas capazes de transcender os limites da escola.

Posteriormente, ainda de acordo com os estudos de Lopes, o conceito de transposição didática é apropriado com destaque pelos autores Chevallard e Joshua no campo do ensino da Matemática para observar as “transformações sofridas pela noção matemática de distância entre o momento de sua elaboração por Fréchet, em 1906, e o momento de sua introdução nos programas de geometria franceses, em 1971” (LOPES, 1997, p. 563). Os autores partem do conhecimento matemático, tal qual é produzido na academia, e analisam o processo de sua apropriação pelo sistema escolar através de sua introdução nos *círculos intermediários* existentes entre a pesquisa e o ensino – ou entre a academia e a escola. A esses círculos os autores denominam de *noosfera*, e a definem como a instância (ou as instâncias) onde se produz o conhecimento escolar que será expresso, por exemplo, tanto nas propostas curriculares como nos livros didáticos. De acordo com Lopes,

Esses círculos intermediários são integrados ao sistema didático propriamente dito - professor, aluno, conhecimento escolar - e compõem um sistema didático mais amplo. Constituem o lugar onde ocorrem, ao mesmo tempo, os conflitos e as transações pelos quais se exprime e se realiza a articulação entre o sistema e seu ambiente. A noosfera se compõe de toda uma gama de elementos, que vão desde o professor que se contenta em assistir às reuniões da Secretaria, daquele que frequenta um centro de ciências, passando pelo militante ativo de uma associação de classe, chegando até o pesquisador conhecido, o administrador e os membros de sociedades científicas. Como resumem Chevallard e Joshua, a *noosfera contém todos os que pensam os conteúdos de ensino* (LOPES, 1999, p. 207. Grifos nossos).

Com o conceito de noosfera os autores demarcam a diferença entre o saber acadêmico e o saber escolar, considerados como saberes de natureza e funções sociais distintas, pois "um conteúdo de saber que foi designado como 'saber a ensinar' sofre a partir de então, um conjunto de *transformações adaptativas* que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os 'objetos de ensino'" (CHEVALLARD apud MONTEIRO, 2003, p. 15. Grifos nossos). Nesse sentido, na análise desses autores, o produto da transposição didática necessariamente passa por um processo através do qual ele é deslocado de uma rede de relação com outros conceitos que proporcionaram sua origem e seu desenvolvimento, perdendo, como analisa Lopes (1999), sua historicidade e problemática. Desse modo, ao se tornarem “objeto do ensino”, os conceitos sofrem uma espécie de *despersonalização* e uma *descontemporalização*, isto é, “o saber ensinado aparece como um saber sem produtor, sem origem, sem lugar, transcendente

ao tempo. Não é sem motivos que os livros didáticos, componentes essenciais da noosfera, omitem referências bibliográficas e históricas” (LOPES, 1999, p. 207).

Antes de apresentarmos a proposição de Alice Casimiro Lopes ao conceito de transposição didática, gostaríamos de destacar alguns aspectos interessantes que se apresentaram instigantes quando pensamos o ensino de Sociologia.

O processo de transposição didática, tal como é definido, não é realizado prioritariamente pelos professores e professoras em suas salas de aula. Dentro dessa perspectiva, os professores não fazem a transposição didática, mas trabalham *na* transposição didática. Quando, na realização efetiva das relações de ensino e aprendizagem em sala de aula, os professores organizam e produzem o conteúdo do saber escolar, este processo já se iniciou no plano da noosfera. Assim, de acordo com Lopes (1999),

Esse trabalho não é realizado, exclusivamente, ou mesmo prioritariamente, por professores e professoras, pois o sistema didático — estudantes, docentes e saber ensinado — possui uma autonomia apenas relativa nesse processo. Na medida em que é um sistema aberto, o sistema didático necessariamente se compatibiliza com as exigências do contexto social no qual se insere. Assim, professores e professoras, no dizer de Chevallard, trabalham na transposição didática, não controlando, eles mesmos, essa transposição. Cabe à noosfera, condicionada pela estrutura social mais ampla, organizar e controlar os modelos de transposição didática (LOPES, 1999, p. 208).

Contudo, se os professores não são os responsáveis exclusivos ou prioritários pela transposição didática, eles são peças fundamentais sem as quais o processo não se realiza de forma completa. Desse modo, com a finalidade de se aprofundar no campo da epistemologia escolar, passa a ser fundamental identificar não apenas os conteúdos científicos mobilizados, mas, sobretudo, a partir de quais critérios, regras, valores e constrangimentos os professores operam nessa transposição.

Outro destaque que pode ser feito à noção de transposição didática é a proposição da não unidade do saber escolar com o saber acadêmico que possibilita a articulação da análise epistemológica com a análise didática. Desse modo, Monteiro (2003), refletindo a partir do ensino de História, destaca que a análise comparativa entre o conceito no saber acadêmico e o mesmo conceito no saber ensinado poderia ser uma chave interessante para revelar a especificidade da construção didática realizada. Além disso, tal proposição legitimaria (ou abriria caminho para) uma investigação do saber escolar de forma não hierarquizada em relação ao saber científico acadêmico.

Assim, partindo dessas formulações, Alice Casimiro Lopes observa algumas limitações e vai além. A autora desenvolve suas reflexões sobre a relação entre o

conhecimento científico de referência e o conhecimento escolar nos apresentando o conceito de *mediação didática*, o qual define como *um processo de (re)construção de saberes científicos na instituição escolar*, implicando na formação de um *novo saber*, de uma *epistemologia escolar*. Tal saber se constitui sob influência dos professores na medida em que eles produzem novas formas de abordagem dos conceitos científicos. Assim ela nos explica:

O maior problema em questão é a forma de apropriação do conhecimento pela escola, o processo de transposição didática que retira do conceito sua historicidade e sua problemática, constituindo novas configurações cognitivas. Por isso, defendo que o termo transposição didática não representa bem o processo ao qual me refiro: (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição pode ser associado à idéia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente, devemos referir a um processo de **mediação didática**. Todavia, não no sentido genérico, ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Mas no sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia (LOPES, 1999, p.208. Grifos da autora).

Lopes critica uma prática que se tornou comum no meio escolar e que corrompe o processo de mediação didática no modo como ela o define. Tal prática se caracteriza por uma espécie de didatismo que considera necessário para tornar um conceito assimilável e compreensível o estabelecimento de uma continuidade deste com o senso comum. Como consequência, incorre-se, muitas das vezes, em distorções do conhecimento científico. No âmbito escolar, essas distorções são associadas, de uma maneira geral e de forma indiscriminada, à utilização de metáforas e analogias no processo de ensino. Diz-se que se por um lado as analogias podem tornar uma nova informação mais concreta e fácil de imaginar, por outro lado, a utilização de metáforas e analogias familiares, em certa medida, nega que o aprendizado do conhecimento científico exige necessariamente o estranhamento, a percepção do inusitado e da não familiaridade, com o objetivo mesmo de se compreender concepções e conceitos que não fazem parte do conhecimento cotidiano, isto é, do senso comum.

Contudo, Lopes aponta que o problema não está nas “técnicas de abstração”, ou seja, no uso de analogias, metáforas, imagens ou experimentos de pensamento. Pelo contrário, tais “técnicas”, quando em estreita relação com os processos racionais científicos, têm papel central tanto na construção de novas representações científicas e estruturas conceituais, quanto nas comunicações destas aos membros da comunidade científica. A autora se fundamenta em estudos que mostram que analogias e metáforas tanto não são prejudiciais ao conhecimento, como inclusive são importantes no ensino por serem entendidas como a base da construção do próprio conhecimento científico, não se constituindo um obstáculo

epistemológico por si só. A ressalva deve ser feita em relação à banalização da metáfora e da analogia como forma de marcar o continuísmo entre senso comum e conhecimento científico.

Por vezes, podemos constatar que o esforço de professores e livros didáticos em elaborar explicações para seus alunos com o uso da linguagem não formal acaba por constituir novas formas de abordagem de conceitos científicos, novas configurações cognitivas, não necessariamente equivocadas ou permeadas por obstáculos epistemológicos. Ao contrário, são formas que facilitam a compreensão de conceitos, inclusive pela comunidade científica. A investigação precisa destas novas formas de abordagem dos conceitos no ensino da Química é, portanto, um campo de pesquisa ainda não explorado e que certamente pode trazer contribuições fundamentais para a compreensão do conhecimento escolar e dos processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, permanece como desafio, justamente, compreender o que parece ser, numa análise primeira, contradição intrínseca ao conhecimento escolar: ao mesmo tempo produzir configurações cognitivas próprias e socializar o conhecimento científico. Afinal, na maior parte das vezes, as configurações cognitivas da escola, o processo de mediação didática, têm distorcido o conhecimento científico, ao veicularem erros conceituais e visões de ciência conservadoras e equivocadas. Se aprofundarmos ainda mais essa análise, percebemos que essa contradição se acirra: a escola simultaneamente é uma instituição de veiculação do conhecimento científico, mediado pelo conhecimento escolar, e uma instituição de veiculação do saber cotidiano e de constituição do *habitus* que a sociedade seleciona para as gerações mais novas. É mais: esse saber selecionado pela sociedade é essencialmente um saber de classe, capaz de privar as classes exploradas de seu saber, o saber que expressa e se deriva de suas necessidades, de forma a substituí-lo por um saber portador das necessidades e dos interesses de outras classes. Essa contradição está diretamente associada ao papel da escola reproduzindo e produzindo, mantendo e renovando, mascarando e gerando rupturas. Em resumo, a escola tem o objetivo explícito de ministrar uma formação científica, ao mesmo tempo que possui o objetivo implícito de formar o conhecimento cotidiano, fazer com que o aluno incorpore cotidianamente, não apenas conhecimentos científicos, mas valores e princípios de uma dada sociedade. (LOPES, 1997, p.566).

Apesar de trabalhar a partir da realidade das ciências físicas, especificamente, com o ensino da disciplina Química, acreditamos que as noções que compõem o conceito de mediação didática, tal como Lopes o desenha, podem ajudar a pensar também as ciências humanas, no caso, a Sociologia. Observamos que a Sociologia enquanto disciplina escolar estabelece uma relação muito íntima com o senso comum. Este lhe oferece uma fonte bastante rica de material com questões concretas, do cotidiano. Questões sobre as quais todos têm uma vivência mais ou menos próxima e produzem alguma noção e opinião a respeito. Assim, transformar o senso comum em um objeto de estudo (ou um ponto de partida para uma discussão) introduzindo novas formas de ver e explicar os fenômenos sociais, com os recursos teóricos e metodológicos das Ciências Sociais, parece ser a tarefa do professor. Isto é, transpor esse tipo de conhecimento apresentando sobre ele uma abordagem científica dos fenômenos sociais que os coloque como um produto de relações sociais passíveis de serem explicados.

Uma ferramenta que pode ser interessante no processo da mediação didática no ensino de Sociologia é o que Wright Mills (1980) chama de imaginação sociológica. De acordo com Mills,



...Os homens não definem, habitualmente, suas ansiedades em termos de transformação histórica [...]. O bem-estar que desfrutam, não o atribuem habitualmente aos grandes altos e baixos da sociedade em que vive. Raramente têm consciência da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial; por isso, os homens comuns não sabem, quase sempre, o que essa ligação significa para os tipos de ser em que se estão transformando e para o tipo de evolução histórica de que podem participar. Não dispõem da qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo. Não podem enfrentar suas preocupações pessoais de modo a controlar sempre as transformações estruturais que habitualmente estão atrás deles [...]. O que precisam [...] é de uma qualidade de espírito que lhes ajude a [perceber] [...] o que está ocorrendo no mundo e [...] o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade [...] que poderemos chamar de imaginação sociológica (MILLS, 1980, p.10-11).

Esta “qualidade intelectual básica” de perceber e estabelecer conexões entre questões individuais e as estruturas sociais, de desvelar a complexa rede de interdependências e interconexões na qual estamos todos envolvidos, operando nela, tem se mostrado, ainda hoje, fundamental para compreender a inter-relação entre os agentes sociais e a estrutura social. Isto é, compreender como a sociedade se elabora, como seus membros vivem, produzindo e reproduzindo, objetiva e simbolicamente, a vida social.

“O saber sociológico tem algo a oferecer que o senso comum, por mais rico que seja, sozinho não nos pode dar” (BAUMAN e MAY, 2010, p. 22). Mas, tampouco aquele se realiza a despeito deste, de modo que é possível sugerir que o senso comum pode ser um elemento constituinte do conhecimento escolar em Sociologia se, e somente se, tomado enquanto um recurso para exercitar o distanciamento e despertar o olhar de *estranhamento* e a *desnaturalização* dos fenômenos sociais indicando aos estudantes as categorias que podem ajudar a compreender a vida social.

Assim, a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar não se realiza de forma unilateral onde o primeiro assume o papel de produtor e o segundo de consumidor passivo do seu produto. Tomar o ensino e a aprendizagem como uma relação social implica uma transformação de todos os atores presentes nesta relação, bem como uma relativização das instâncias de produção e consumo. Deste modo, podemos afirmar que o “produtor também consome, na medida em que se insere em uma comunidade científica onde o conhecimento deve ser socializado; [e] o consumidor também produz, na medida em que (re)elabora e (re)constrói o conhecimento para torná-lo compreensível a si e aos outros” (LOPES, 1997, p. 566).

O conhecimento escolar, na perspectiva da mediação didática, apresenta-se como uma instância de conhecimento própria, resultado do processo de (re)construção do conhecimento

científico através da mediação didática. Não se trata, portanto, de um simplificado e reducionista processo de vulgarização ou adaptação de um conhecimento produzido nas universidades e centros de pesquisa. Se à escola cabe o papel de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido, isso não significa que nela apenas deve ocorrer a reprodução de conhecimentos. Apesar de outras instâncias poderem trabalhar nesse sentido, como, por exemplo, os meios de comunicação de massa, Lopes defende que o papel da escola como socializadora/produtora de conhecimentos deve ser salientado, posto que ainda a nenhuma outra instituição a sociedade confere tão claramente esse poder.

A formação do conhecimento escolar via (re)construção do conhecimento científico passa bastante intimamente pela discussão de currículo. Longe de limitá-lo a uma peça de referência prescritiva, centrada “no quê e como ensinar”, o currículo tomado como objeto de estudo considera, sobretudo, sua natureza e o modo como é construído. Tal recorte se faz relevante para o entendimento desta dissertação.

Assim, assumindo a noção de currículo como uma construção social que se constitui por meio de disputas e negociações dos conhecimentos considerados socialmente válidos dentro de uma estrutura política, social e cultural, deve-se levar em conta sua análise não como uma peça técnica de referência, mas como um espaço de produção e reprodução material e/ou simbólica parte constituinte da dinâmica social na qual ele é criado. Ou seja, o currículo como um produto de relações sociais implica um processo de seleção cultural que se dá através de escolhas de conteúdos, que está irrefutavelmente imbricado em questões políticas e ideológicas, isto é, de poder. Esta noção vem superar a crença de um currículo como resultado de uma racionalidade técnica, pretensamente neutra, pautada em conteúdos científicos de caráter universal, inquestionáveis, cujas questões se centravam principalmente na forma de organizar os conteúdos e no modo de ensiná-los a fim de haver um controle sobre a aprendizagem (LOPES e MACEDO, 2011).

Como resultado desta noção de currículo, tem-se que o próprio conhecimento que ele veicula não se restringe aos conteúdos em si, mas às normas, valores e visões de mundo que tão intimamente o constituem. Partindo disto, Michael Apple (1982) propõe a reformulação do conceito de “currículo oculto” a fim desvendar as relações de poder que sustentam e subjazem as proposições, decisões, escolhas e orientações de práticas que permeiam o currículo. Desse modo, o currículo oculto pode ser entendido como o conteúdo ideológico presente tanto no currículo formal (dentro as escolhas e seleções de conteúdo) e como no que acontece na escola (na prática pedagógica dos professores).

No que diz respeito à disciplina na rede pública do estado do Rio de Janeiro, dada as especificidades da sua trajetória com presenças e ausências difusas e a pouca tradição no campo escolar e como objeto de estudo, pudemos constatar que a Sociologia prescrita pelos currículos e, muitas das vezes, a trabalhada em sala de aula ainda operam pelo dispositivo da transposição didática. Nesta transposição, o conteúdo curricular carrega uma cultura, neste caso, a do campo acadêmico, que expressa, sobretudo, uma cultura de classe. De acordo com Bourdieu e Passeron (*apud* LOPES e MACEDO, 2011), tal cultura se realiza na escola pública como um mecanismo de *violência simbólica*<sup>46</sup>(BOURDIEU, 1998), isto é, como meio de engendrar uma dominação de classe, resultando na imposição da formação de um *habitus* com efeitos de inculcação e reprodução. A escola pública funciona com códigos de transmissão cultural da classe dominante que são familiares apenas às classes médias. Tais códigos ao mesmo tempo em que criam dificuldade na escolarização de crianças, jovens e adultos das classes trabalhadoras, criam também a aparência de natural e universal deste padrão cultural, ocultando seu verdadeiro caráter de classe. Um exemplo é a predominância da cultura letrada, que coloca abaixo do limiar da escrita tantas outras formas de expressão e de conteúdo cultural tradicionalmente relacionados às classes populares e segmentos subordinados<sup>47</sup>.

Impõem-se, assim, um padrão de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder e de desigualdade social, uma vez que na escola se aprende não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir para a manutenção do *status quo*.

No artigo intitulado *A complexidade do real: a diversidade dos conflitos sociais na escola pública*, Décio Saes e Maria Leila Alves refletem sobre a manifestação da rebeldia e do ressentimento na escola pública como expressões dos diferentes conflitos sociais oriundos das contradições de classe que marcam a nossa sociedade. Em suas palavras:

---

<sup>46</sup>Bourdieu (1998) define o conceito de violência simbólica como uma das formas da dominação de classe na sociedade. Tal forma de dominação opera através da imposição do reconhecimento e da legitimidade de um padrão cultural dominante (ou seja, da cultura da classe dominante), que se realiza no gosto, estilo de vida, modos de agir, pensar e se expressar tomados, em sua aparência, como naturais e únicos. Através deste conceito podemos perceber como a luta de classes se manifesta não apenas no plano material, nas relações de produção, mas também no plano simbólico, no nível da cultura, nos sistemas de pensamento, de representação e de visões do mundo.

<sup>47</sup>No Brasil, a partir da década de 1990, com a expansão da educação básica obrigatória, a escola pública passa a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, de modo que as desigualdades e contradições da sociedade passaram a ser mais sensíveis na instituição escolar. “Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola [...] Se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade” (DAYRELL, 2007, p.1116-1117).

Em todos os países onde foram implementados o desmonte da máquina estatal e as políticas neoliberais, o conflito social tendeu a se manifestar de duas formas distintas dentro do espaço escolar público: a forma da rebeldia e a forma do ressentimento. A rebeldia consiste na resistência (mais ou menos organizada e mais ou menos violenta) ao tipo de ensino que é ministrado na escola pública. A atitude rebelde resulta da defasagem radical, imperante nas escolas públicas, entre o padrão de ensino e o perfil de classe da clientela escolar. O ensino público está predominantemente direcionado para um aluno dotado do perfil da criança de classe média. A clientela da escola pública, porém, é predominantemente composta por crianças das classes trabalhadoras manuais [...] Vejamos em que consiste o padrão de classe média do ensino público. Tal padrão nasce da conjunção de três elementos: a) o caráter tipicamente pequeno-burguês das diretrizes para o ensino emanadas do aparelho de Estado sob a forma de parâmetros curriculares; b) o *habitus* dos professores de classe média; c) o próprio modo de organização do sistema escolar, favorecedor de um único e determinado tipo de prática pedagógica. O resultado da conjunção, nada ocasional, desses elementos é a implantação de uma concepção teoricista a anti-praticista do ensino; concepção essa que subsiste mesmo quando professores bem intencionados procuram combater o elitismo ao nível dos conteúdos. Nossa afirmação acerca do caráter classista do ensino público pode também receber uma formulação politicamente mais incisiva: a escola pública abriga uma clientela maciçamente proletária, porém, mostra-se impotente para criticar – com atos e na prática – a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, típica das sociedades de classe e presente numa forma extremada na sociedade capitalista [...] A primeira grande evidência dessa limitação ideológica e política da escola pública é a não valorização sistemática da experiência dos alunos, enquanto prática social e de massa, enraizada na esfera do trabalho (de onde os alunos são oriundos). A escola pública tende, no máximo, a valorizar a prática individual, em correspondência com a valorização puramente protocolar da prática nas diretrizes curriculares oficiais (SAES e ALVES, 2006. p. 213-214).

Contudo, há de se considerar que sendo o currículo um produto de relações sociais, que envolve correlação de forças entre as classes sociais, os embates ocorrem tanto no nível formal como também nas salas de aula, no chão da escola, onde ele de fato se realiza. Ele mesmo está (ou pode estar) em disputa. Deste modo, ainda que habitualmente esteja consolidado como um instrumento da reprodução material e simbólica da estrutura social na escola, o esforço em desvendar as relações de poder que o permeiam pode se tornar uma alavanca para formar um posicionamento crítico e emancipatório em relação à educação, criando possibilidades de resistência e contraposição ao papel reprodutor da escola e seu “ensino bancário”. A educação, como experiência e realização especificamente humana, “é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 1996, p. 110, grifos do autor).

Assim, uma ação pedagógica interessada em romper com esse modelo deve levar em consideração que o currículo, tanto em termos epistemológicos e metodológicos, quanto em termos políticos e ideológicos, é um processo enredado a uma conformação social estratificada em classes, logo, uma potencial instância de reprodução simbólica e material da ordem hegemônica. Partindo disto, tal ação poderia se orientar a propor um movimento que

desvele os elementos de dominação, ao mesmo tempo em que estimule o desenvolvimento de novas práticas sociais, de estratégia e conteúdo, na escola.

Bourdieu (1983) classifica a Sociologia como uma ciência incômoda, pois tende a interpretar os fenômenos sociais de maneira crítica, isto é, revelando os mecanismos de dominação (de classe, raça, gênero, origem regional, etc.) que mantêm a reprodução da desigualdade social. Neste sentido, a Sociologia como disciplina escolar pode se tornar uma ferramenta interessante na escola, tendo em vista o diversificado corpo teórico, conceitual e temático que as Ciências Sociais podem oferecer para enxergar e refletir, de modo sistematizado, a vida social. Contudo, não é ocioso lembrar que, tal como toda ciência, a Sociologia é uma produção humana e, portanto, constituída da tensão entre objetividade e subjetividade. Não podemos negar que a objetividade é sempre relativa e controlada, pois permeada de interesses, paixões e orientações de diversas ordens, sejam elas de perspectivas conservadoras ou transformadoras da ordem hegemônica.

A partir dessas referências, apresentamos as propostas curriculares de Sociologia para o Rio de Janeiro dentro do contexto em que foram produzidas.

Conforme apontamos na seção anterior, a primeira proposta curricular oficial para Sociologia, elaborada pela SEEDUC, que conseguimos identificar através das pesquisas para este trabalho são as Reorientações Curriculares de 2006. Este documento foi resultado de um trabalho que reuniu professores da rede estadual e contou com a coordenação de equipes de especialistas da UFRJ nas diversas áreas de conhecimento.

O segundo documento curricular oficial de Sociologia para a rede pública foi no ano de 2010. Junto às demais disciplinas, o currículo compunha o projeto Proposta Curricular: Um Novo Formato. Tal projeto foi resultado de uma releitura das Reorientações Curriculares, de 2006, sob orientação geral das professoras Ana Canen (UFRJ) e Giseli Pereli de Moura Xavier (UniverCidade/UFRJ), com o apoio de professores de Sociologia, Filosofia e História regentes na rede e que juntos formaram equipes consultores (formada por cinco professores de diferentes escolas) e colaboradores (formada por cinco professores pertencentes ao Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares) com o intuito de validá-lo. Em acordo com a matriz curricular para este ano letivo, que inaugurou a inclusão da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, o documento apresentou a divisão do conteúdo a ser ministrado para cada série do Ensino Médio regular, bimestre por bimestre, a partir da organização política e pedagógica das habilidades e competências (como pode ser visto no Anexo II).

A Proposta Curricular: Um Novo Formato teve origem na necessidade, por parte da SEEDUC, de revisão dos currículos até então prescritos para as disciplinas da rede, com o

objetivo de facilitar a sua *operacionalização* na sala aula. Além disso, esperava-se com essa releitura (ou *novo formato*) uma normatização mais rigorosa dos conteúdos para atender a duas demandas que a Secretaria se colocava à época: a primeira dizia respeito a um projeto vislumbrado na gestão da então secretária Tereza Porto, chamado Casa do Professor, que visava construir um centro de formação continuada e de apoio teórico e pedagógico aos professores da rede; a segunda dizia respeito a dar início a um processo de avaliação e controle do conteúdo que vinha sendo trabalhado em sala de aula como meio para melhor atender, sobretudo, às matrizes de referência dos exames nacionais e estaduais.

A despeito do projeto Casa do Professor não ter se concretizado e, em meados de 2010, a secretária Tereza Porto ter sido substituída pelo atual secretário, o economista Wilson Risolia, o currículo de Sociologia, bem como os das demais disciplinas, entrou em vigência na rede neste ano. Tal currículo, embora não tenha tido ampla divulgação entre os professores, não tendo grande impacto sobre os professores, gerou reação de intelectuais, veículos da grande imprensa e da própria Sociedade Brasileira de Sociologia, que se manifestou em nota pública, no mês de março, com duras críticas à proposta, como podemos ver no trecho destacado abaixo:

[...] a Sociedade Brasileira de Sociologia criou em seu Congresso de 2005 a Comissão de Ensino Médio. Desde então, esta Comissão passou a centralizar as iniciativas dos estados, realizando encontros e congressos com o propósito de contribuir para práticas do ensino de Sociologia, tendo em vista a preocupação com sua qualidade. Nessa direção, hoje podemos afirmar que temos acumulado conhecimento sobre a temática, autorizando-nos a apoiar a elaboração de propostas curriculares em vários estados brasileiros. Por esta razão, vimos manifestar nossa preocupação com a proposta curricular de Sociologia apresentada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, na medida em que esta sugere certos conteúdos temáticos que consideramos irrelevantes para o ensino de Sociologia no ensino médio, apresenta como conceitos certos termos não identificados no arcabouço teórico e conceitual advindo das Ciências Sociais e se fundamenta em uma concepção prescritiva ou normativa do ensino de Sociologia.

A negativa repercussão do currículo de Sociologia foi apenas uma expressão dos problemas do projeto Proposta Curricular: Um Novo Formato, que, vale destacar, nasceu já apontando para a realização de um projeto mais consistente, nos termos da própria SEEDUC, de proposta curricular.

Diante disso, a Secretaria, ainda no ano de 2010, iniciou um novo processo. Desta vez, com o objetivo de reformular os currículos da rede partindo de novas equipes de elaboração e coordenação que estão resumidos na proposta curricular em vigência, o projeto Currículo Mínimo. Como dissemos, é sobre este projeto, que também contemplou a disciplina Sociologia, que vamos concentrar a nossa apresentação.

### 2.2.1 O Currículo Mínimo de Sociologia

Lançada no fim de 2011, a atual proposta curricular é um desdobramento de uma primeira versão que fora apresentada para toda a rede no início deste mesmo ano e da qual a autora deste trabalho fez parte como integrante da equipe de elaboração junto a mais cinco professores da rede estadual. Assim, além da apresentação de seu conteúdo substantivo, faremos também uma breve descrição *de dentro* do processo que resultou no currículo de Sociologia que inaugura o projeto Currículo Mínimo<sup>48</sup>. Com isto, buscamos mostrar parte das disputas e negociações subjacentes às propostas curriculares a partir de um caso particular que, apesar de não generalizável, pois é um caso limitado à rede pública estadual de ensino, acreditamos poder contribuir para ilustrar o cenário no qual a Sociologia está em conformação no Rio de Janeiro, com seus desafios e possibilidades.

No final do ano de 2010, a SEEDUC, por meio de sua Diretoria de Pesquisa e Organização Curricular, organizou equipes pedagógicas formadas por professores da própria Secretaria para a elaboração de propostas curriculares que pudessem equiparar toda a rede pública em termos de conteúdos. Tal iniciativa, nomeada Projeto Currículo Mínimo, visava produzir programas para cada disciplina, normatizando um conjunto de currículos mínimos que estivessem não apenas de acordo com as legislações vigentes e as demandas atuais do ensino, mas também em conformidade com as matrizes curriculares dos principais exames nacionais e estaduais.

O objetivo da elaboração dos currículos era garantir uma *base mínima comum* de conteúdos que necessariamente deveriam estar presentes nos programas de todas as disciplinas, sinalizados em cada ano de escolaridade, bimestre por bimestre. Desta forma, esperava-se também garantir a autonomia dos professores, uma vez que uma base mínima pressupunha que outros conteúdos, elaborados pelas equipes escolares de acordo com suas demandas e especificidades locais, pudessem ser agregados ao programa curricular.

O pressuposto fundamental para a possibilidade deste nivelamento era de que os currículos seriam formulados a partir da experiência – teórica e prática – dos próprios professores da rede, o que, naquele momento, era garantido não apenas pela composição das

---

<sup>48</sup> Para uma crítica desta e de outras propostas curriculares estaduais ver MORAES, A. C. Propostas curriculares de Sociologia para o Ensino Médio: um estudo preliminar. In: HANDFAS, A. e MAÇAIRA, J. P. *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

equipes, mas pela realização de consultas via Internet aos docentes, através do sítio eletrônico *Conexão Professor*, e de uma audiência pública previstas para este processo<sup>49</sup>.

Pensando na trajetória da disciplina e nas suas particularidades no âmbito estadual, o momento em que a equipe foi organizada mostrava-se particularmente desafiante para a elaboração de um currículo mínimo de Sociologia a ser apresentado a toda a rede pública estadual de ensino, exigindo cuidados em sua construção. Considerávamos quanto o currículo e a própria presença desta disciplina na Educação Básica encontrava-se especialmente sob debate, tendo em vista o currículo de Sociologia formulado pelo documento *Proposta Curricular: Um Novo Formato*, que, como relatamos acima, havia sido alvo, alguns meses antes, de duras críticas. Avaliávamos que tais reações deviam-se tanto aos contornos político-ideológicos dos debates que marcam a disciplina, quanto à “novidade” da Sociologia pela sua recente obrigatoriedade na Educação Básica nacional.

A iniciativa de elaboração dos Currículos Mínimos que, neste primeiro momento, era voltada para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio regular, ocorreu entre os meses de novembro de 2010 e janeiro de 2011, abarcando seis disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Contudo, tal proposta tinha o reconhecimento, por parte da Secretaria, da necessidade da construção de Currículos Mínimos tanto para as demais disciplinas da modalidade regular destes níveis de ensino, quanto para as modalidades de Educação para Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Normal (formação de professores), bem como para os anos iniciais do ensino fundamental, que ainda se encontram sob a responsabilidade do governo do estado em algumas localidades.

A equipe de Sociologia foi composta por seis professores de diferentes localidades e regiões do estado, com perfis e experiências variadas. Tanto os membros das equipes quanto suas coordenações foram convidados pela secretaria para a execução deste trabalho a partir de uma rede de indicações pessoal e profissional. Vale ressaltar que, ao contrário dos currículos de Sociologia apresentados pela SEEDUC em 2006 e 2010, para o currículo de 2011 houve a preocupação de compor uma equipe de professores com formação em Ciências Sociais, isto é, bacharelado e licenciatura plena<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup>Embora insuficientes para a realização de críticas e contribuições consistentes por parte dos professores e demais atores sociais envolvidos com o debate acerca do ensino de Sociologia, esses espaços de contato foram bastante valorizados pela equipe de formulação do Currículo Mínimo versão 2011, refletindo e incorporando as considerações a essa versão que foi publicada pela Secretaria.

<sup>50</sup>Há de se destacar que entre os professores que compuseram a equipe de Sociologia, havia um integrante da coordenação de uma das regionais do SEPE/RJ, militantes pela causa da Educação Pública, bem como uma professora que, à época, estava



Todas as equipes eram formadas por professores da própria rede estadual, e coordenadas por profissionais de diferentes instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro. A proposta contava, assim, com um duplo elemento de legitimação: por um lado, o conhecimento e a experiência dos professores da rede, e, por outro, a chancela conferida pela discussão acadêmica, na presença de coordenadores de equipe oriundos de Universidades.

A despeito da orientação explícita da Secretaria para que a elaboração dos currículos se pautasse na organização em habilidades e competências, sua confecção ficou sob total responsabilidade das equipes montadas pela SEEDUC, desde a seleção dos conteúdos pertinentes à formação na Educação Básica, até sua organização e distribuição em anos e bimestres, garantindo-se relativa autonomia de trabalho.

Neste ponto, a equipe de Sociologia julgou que a estrutura de um currículo organizado em competências e habilidades a descaracterizaria, entrando na contramão do movimento de afirmação e conformação da sua identidade na escola básica.

Entendia-se que o currículo organizado em habilidades e competências tende a suprimir os conteúdos disciplinares baseados em conceitos e, por consequência, as próprias disciplinas. Primeiro porque, nesta perspectiva, o ensino passa a ser definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas que os alunos deverão ser capazes de adquirir. Observa-se principalmente o resultado do processo educativo. Segundo, as disciplinas começam a se diluírem, adequando-se às diretrizes nacionais que defendem uma organização curricular por áreas de conhecimento<sup>51</sup>. Deste modo, a aprendizagem de competências e habilidades ganha um caráter geral e pragmático, que visa a possibilitar maior assimilação e adaptação às mudanças constantes do mundo contemporâneo.

Uma leitura crítica deste modelo o define como gerador de um currículo esvaziado e que limita tanto a compreensão do processo histórico e social de construção do conhecimento científico, quanto do desenvolvimento intelectual dos estudantes. Esta crítica se baseia na afirmação de que somente os conteúdos formulados a partir de conceitos e teorias possibilitariam uma leitura crítica, criativa e engajada do mundo (RAMOS, 2009; YOUNG,

---

fora de sala de aula, alocada em outra função pedagógica na Secretaria de Educação, e que teve que se retirar da equipe logo no início dos trabalhos para atender a um chamado da SEEDUC para ocupar o cargo de Direção em uma unidade escolar da rede que estava em vias de inauguração. Consideramos relevante sublinhar a heterogeneidade da equipe de Sociologia manifesta nas trajetórias, vivências e perspectivas profissionais e políticas dos atores que a compuseram, revelando também nesta constituição a tensão entre subjetividades tão autêntica da formação e desenvolvimento dessa ciência.

<sup>51</sup> Afinal, para fazer com que o aluno tenha, por exemplo, a habilidade de e a competência para “*perceber a cultura como um conjunto de idéias que as pessoas constroem e reproduzem na interação social, que constitui as normas dentro de uma determinada sociedade*” (RIO DE JANEIRO, 2006) não é necessário um professor específico de Sociologia, isto é, este não é um conteúdo de domínio exclusivo da Sociologia, mas da área de humanas em geral.

2011). Possibilitariam que o conhecimento se transformasse em uma ferramenta simbólica para compreender o mundo.

Desse modo, a equipe de Sociologia, mesmo cumprindo a exigência de expor as habilidades e competências que os estudantes deveriam assimilar, defendeu e buscou elaborar um currículo centrado na disciplina, demarcando alguns dos conceitos-chave e dos temas norteadores que a especificam. Naquele momento, pretendia-se não “negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos *para além* de suas experiências por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa” (YOUNG, 2011, p.614. Grifo nosso). Isto é, levar os alunos a se apropriarem das ferramentas e dos fundamentos da ciência (SILVA, 2007). Ainda mais tratando da Sociologia, que é uma ciência que trabalha em uma linha tênue com o senso comum.

Firmado esse acordo na forma de organização do currículo de Sociologia (os currículos das demais disciplinas seguiram a organização estrita em habilidades e competências), pode-se dar continuidade ao processo do Currículo Mínimo. O projeto previa um cronograma, a princípio, bastante limitado para sua execução, consistindo em quatro etapas: a primeira, que se daria entre os dias 25 de novembro e 19 de dezembro de 2010, de confecção de uma proposta curricular preliminar; a segunda, entre os dias 20 de dezembro e a primeira semana de janeiro de 2012, que seria de “consulta pública”, consistindo na disponibilização dessa versão preliminar no sítio eletrônico da SEEDUC, com uma chamada para que os professores da rede colaborassem com opiniões e críticas, via *email*; a terceira, que se dedicaria à revisão a partir desta “consulta”, compreendida entre a segunda semana de janeiro de 2011 até o dia 06 de fevereiro, quando, nesse período, realizar-se-ia uma “audiência pública” com os professores da rede. Por fim, a quarta etapa, de entrega da versão final do Currículo Mínimo, em 25 de fevereiro de 2011.

Desde a apresentação dos objetivos e do calendário para a realização do projeto, foi sugestão da coordenação da equipe de Sociologia que a proposta de consulta pública fosse feita não apenas aos professores da rede, mas ao conjunto de atores envolvidos nos debates em torno do ensino de Sociologia no ensino médio, ou seja, coordenadores de cursos de licenciatura, associações profissionais e grupos de pesquisadores. Além disso, foi sugerido também que a consulta presencial não se resumisse a uma única audiência pública por disciplina, mas a alguns encontros com os professores da rede. Esta compreensão se consolidou nos primeiros encontros da equipe de Sociologia, a partir dos quais elaboramos uma nova proposta de calendário que nos parecia mais exequível, considerando a importância do trabalho.

Esta nova proposta de calendário foi encaminhada a Subsecretaria de Ensino na forma de uma carta, na qual explicitávamos nossas razões. A nova proposta assumia para a equipe uma inegável dimensão política, pois apontava para a possibilidade de incorporação das reflexões acumuladas no campo, resultantes da articulação entre a experiência escolar e de sala de aula com a pesquisa e o debate acadêmico. Além disso, avaliava-se que o calendário proposto originalmente pela SEEDUC era incompatível com um trabalho que garantisse ao mesmo tempo qualidade e participação, uma vez que a maior parte do período da chamada “consulta pública” se daria no mês de janeiro, período de férias escolares e trabalhistas para muitos professores, o que poderia comprometer a participação.

Propúnhamos, então, uma pequena extensão do período de consulta pública, abarcando o início do período letivo, o que redundaria na publicação de uma versão final no dia 11 de março, e não no dia 25 de fevereiro, como previsto inicialmente.

Contudo, no dia 21 de dezembro de 2010, os coordenadores das equipes de todas as disciplinas foram convidados pela SEEDUC para um “encontro de avaliação” da primeira etapa, a partir da qual os rumos do processo começariam a ganhar contornos mais definidos. Nesta reunião, que contou com a participação do subsecretário de Ensino, a Secretaria apresentou a necessidade de um novo calendário, que antecipava ainda mais aquele inicialmente proposto, reduzindo todo o processo ao mês de janeiro. De acordo com o novo calendário a “consulta pública” se daria até o dia 12 de janeiro. A partir dela as equipes teriam até o dia 17 deste mês para consolidar a proposta, de modo que uma versão impressa fosse entregue às unidades escolares até o dia 27. Em contrapartida a esta redução drástica do cronograma, a proposta acenava para a possibilidade de um trabalho prolongado das equipes até o mês de maio, com acompanhamento da aplicação e possibilidade de revisão do Currículo Mínimo, para preparação de uma “segunda edição”, esta sim, mais “acabada” – compromisso que mais tarde não se concretizou.

A compreensão de que o novo calendário eliminava, na prática, a consulta pública do processo de construção curricular, ao resumir-se a disponibilizar o documento na Internet nas duas primeiras semanas de janeiro, colocou em dúvida a continuidade da equipe de Sociologia no Projeto. Parecia-nos claro que tal proposta de adiantamento do calendário respondia aos imperativos do mundo da política institucional, neste caso à necessidade de apresentar dentro de um prazo específico um produto no início do ano letivo, sem priorizar o cuidado com a qualidade daquilo que se produzia.

Neste momento, a permanência da equipe na atividade de construção do currículo dependeu de certos pontos acordados com a SEEDUC: que o documento divulgado ao final

de janeiro fosse explicitamente caracterizado como uma “versão preliminar”, e que o período de consulta fosse estabelecido entre dezembro de 2010 e estendendo-se até abril de 2011, de modo que a versão publicada tivesse de fato um caráter provisório.

A concordância da SEEDUC a esta nova estratégia de trabalho foi expressa no texto oficial de apresentação do documento disponibilizado e distribuído para toda a rede, nos seguintes termos: “nos meses de fevereiro a maio de 2011, serão desenvolvidos fóruns e encontros para debater a primeira versão e possíveis atualizações, permitindo o aperfeiçoamento e a construção democrática das próximas edições”.

Assim, a “proposta preliminar” deste currículo foi um produto da construção coletiva da equipe de professores de sociologia, resultado da reflexão acerca dos programas e currículos produzidos e trabalhados em suas experiências particulares de sala de aula, além da contribuição de outros 21 professores da rede, bem como de especialistas e pesquisadores de outras instituições, que manifestaram suas contribuições via *email*.

A compreensão do caráter coletivo do trabalho pautou os procedimentos da equipe desde o início. De modo que o primeiro passo foi a reunião e comparação dos programas anuais de sociologia utilizados em sala de aula pelos professores da equipe, destacando-se seus pontos de encontro e desencontro. Observados os conteúdos, a equipe passou ao levantamento de eixos fundamentais do campo mais amplo das Ciências Sociais considerados relevantes para o ensino de Sociologia na Educação Básica. Assim, Cultura, Política e Trabalho foram reconhecidos como os campos centrais a partir dos quais trabalharíamos e desenvolveríamos os conteúdos curriculares da disciplina<sup>52</sup>.

Há de se considerar que, a despeito do grande acúmulo teórico e metodológico que o campo da Educação no país vem nos oferecendo, ao longo das últimas décadas, sobre currículo, a organização das equipes de professores não compreendeu uma formação e preparação pedagógica especializada nesse sentido. De modo que o que nos orientou, sobretudo, na elaboração do currículo de Sociologia foi produzir uma peça de referência que partisse do que era realizado e realizável nas *nossas* salas de aula na rede pública estadual.

A equipe, então, dividiu os conteúdos por bimestre ao longo dos três anos do Ensino Médio, avaliando-os e selecionando-os considerando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para cada ano do curso e a carga horária da disciplina destinada para

---

<sup>52</sup>Sobre as estratégias metodológicas de confecção e detalhamento da proposta curricular Currículo Mínimo 2011, ver FIGUEIREDO, A. V. de; PEREIRA, M. M. T. O currículo como obra aberta: notas sobre a construção do currículo mínimo de sociologia da rede pública estadual do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, L. F. de.; FIGUEIREDO, A.V. de.; PINTO, N. M. (orgs.). *Sociologia na Sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012

cada série. No decorrer do processo, definiu-se como estratégia adotar um modelo de “currículo máximo”, ou seja, um modelo mais "robusto" em termos de propostas, tendo em vista o compromisso firmado pela Secretaria em proceder a sua discussão e avaliação no decorrer do ano de 2011. Neste sentido, uma versão mais enxuta, isto é, mínima do currículo, deveria ser resultado de reduções realizadas a partir da experiência e avaliação posterior de um conjunto maior de professores da rede.

Um aspecto interessante desta proposta curricular se observa na distinta opção de montar o currículo a partir de uma estratégia de *transversalização* de conteúdos. Tal estratégia teve por objetivo garantir que os campos temáticos Cultura, Política e Trabalho estivessem presentes nas três séries do Ensino Médio e que o estudante transitasse por eles, aprofundando a compreensão sobre cada um, ao longo do curso. Assim, por exemplo, tendo sido ministrados, no 1º ano, os fundamentos do trabalho como atividade humana e como se desenvolvem e se diferenciam suas relações nos diferentes modos de produção, poder-se-ia aprofundar, no 2º ano, o debate acerca do modo de produção capitalista e suas especificidades. Para então, retornar ao conceito, na 3º série, centrando-se na análise das relações de trabalho no Brasil.

Atenção especial foi dedicada ao tema das relações etnicorraciais, principalmente no que refere às discussões sobre o processo de construção de identidades coletivas e as diferentes formas de preconceito e discriminação, em conformidade às leis 10.639/03<sup>53</sup> e 11.645/08<sup>54</sup>, que estabelecem a obrigatoriedade da presença de conteúdos relativos às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos da Educação Básica. Partiu-se do entendimento de que, a despeito da referência imediata e prioritária dos dispositivos legais às áreas de Educação Artística, Literatura e História, as Ciências Sociais possuem considerável reflexão acumulada no campo das relações etnicorraciais, podendo contribuir de forma rica com as demais disciplinas na formação dos alunos da rede pública estadual.

Por último, destacamos que a embora a orientação da Secretaria para que o currículo se organizasse em habilidades e competências, a equipe criou uma alternativa a fim de garantir um currículo fundado em conceitos-chaves. A organização do currículo em habilidades e competências pretende apontar para os resultados esperados da relação entre

---

<sup>53</sup> BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, 2003.

<sup>54</sup> BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

ensino e aprendizagem, seguindo a orientação presente nas matrizes referenciais de avaliação de larga escala e nos parâmetros e orientações curriculares nacionais. Entretanto, nesta proposta, habilidades e competências estão acompanhadas de um repertório de conceitos-chave que estarão à disposição dos professores no ato de elaboração de seus programas de curso, como recurso para garantir rigor teórico das abordagens sociológicas. Elencamos também, para cada bimestre, temas norteadores, como sugestão de organização dos conceitos a serem abordados, e que poderão ser livremente apropriados e adaptados pelas equipes de professores em cada escola.

O quadro abaixo apresenta, de forma resumida, a proposta preliminar de organização curricular, por temas, produzida a partir das orientações acima citadas.

#### Resumo da proposta curricular preliminar 2011

<b>Bimestre</b> <b>Série</b>	<b>1° Bimestre</b>	<b>2° Bimestre</b>	<b>3° Bimestre</b>	<b>4° Bimestre</b>
<b>1° série</b>	O conhecimento Sociológico	Cultura e Diversidade	Estratificação e Desigualdade	Trabalho e Sociedade
<b>2° série</b>	Cultura e Identidade	Preconceito e Discriminação	Poder, Política e Estado	Trabalho e Capitalismo
<b>3° série</b>	Cultura, Poder e Consumo	Relações de Trabalho no Brasil	Cidadania e Formas de Participação Democrática	Espaço, Território e Sociedade

Assim, conforme previsto no calendário da SEEDUC, os currículos das seis disciplinas que compunham o projeto para 2011 foram apresentados em "audiências públicas" nos auditórios da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no dia 1° de fevereiro de 2011, primeiro dia letivo do calendário escolar. Cerca de 150 professores de Sociologia da rede pública estadual estiveram presentes nesta audiência, em resposta ao convite publicado no sítio eletrônico da Secretaria e transmitido através das direções escolares. O evento, para além de constituir uma apresentação formal do Currículo Mínimo, seria a primeira oportunidade de debate público da proposta preliminar.

Os comentários à proposta pedagógica do Currículo Mínimo de Sociologia passaram por temas como a necessidade de maior participação em sua formulação, considerando-se que a equipe estava restrita a apenas seis professores; ao volume de conteúdo por bimestre, sobretudo diante do grave quadro de déficit de aprendizado com o qual alunos chegam ao

Ensino Médio combinada à reduzida carga horária, em especial, no ensino noturno. Também a estratégia da *transversalidade* dada aos conteúdos foi alvo de críticas. Contudo, boa parte das reações dos professores participantes desta audiência fazia referência à proposta política mais ampla na qual esse e outros projetos da SEEDUC estavam inseridos, e que impactavam sobre as próprias condições de trabalho dos professores e as condições de ensino e aprendizagem de alunos da rede pública do estado Rio de Janeiro.

Até então, apesar dos constantes contatos com a SEEDUC, desde sua primeira reunião, nem a equipe de professores de Sociologia, nem sua coordenação, foram informadas do projeto político que estava em vias de implantação e como o Projeto Currículo Mínimo inserir-se-ia neste contexto. De modo que o trabalho das equipes participantes do Projeto estava em pleno desenvolvimento quando da promulgação, em Diário Oficial do estado, dos "Programas para o Aprimoramento e Valorização dos Servidores Públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro"<sup>55</sup>.

O projeto Currículo Mínimo faz parte das estratégias para “aprimoramento e valorização do servidor e do ensino” proposto pela gestão do economista Wilson Risolia, no governo de Sérgio Cabral. Este secretário assumiu a pasta de educação do estado em outubro de 2010, substituindo a então secretária Tereza Porto, após a divulgação, pelo Ministério da Educação, do baixo desempenho da rede pública do estado do Rio de Janeiro no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>56</sup>.

Assim, com o argumento de implementar ações que pudessem reverter este quadro e elevar o ensino do Estado do Rio de Janeiro para o 5º lugar no IDEB em apenas quatro anos, a Secretaria lançou, em janeiro de 2011 – vale lembrar, em pleno período de férias coletivas da categoria – um “plano de metas”, o qual prevê uma estreita articulação entre avaliação de desempenho e um sistema de bonificação para professores e servidores lotados nas unidades escolares. De acordo com essa estratégia, as escolas seriam avaliadas por professores da própria rede estadual, selecionados e treinados para atuarem como gestores escolares, com o objetivo de empreender um levantamento em cada unidade seguindo critérios referentes ao rendimento dos alunos nos IDEB e no Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro

---

<sup>55</sup> Decreto nº42.793, de 06 de janeiro de 2011.

<sup>56</sup> O IDEB é um indicador de abrangência nacional criado pelo Ministério da Educação, e elaborado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino a partir da proficiência dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa na Educação Básica, assim como a taxa de aprovação e evasão escolar. O IDEB é medido a cada dois anos.

(SAERJ)<sup>57</sup>, ao indicador de fluxo e rendimento escolar, à infra-estrutura das escolas, entre outros. A partir dessa avaliação, as escolas seriam classificadas em diferentes níveis (péssimo, ruim, regular, bom e ótimo) e a meta de cada unidade seria calculada de acordo com as necessidades específicas para se adequarem. As escolas que atingissem 100% das metas estabelecidas seriam premiadas através de uma bonificação paga aos servidores em uma parcela anual.

É neste contexto que os Currículos Mínimos foram apresentados em sua primeira versão aos professores da rede pública estadual. Seu papel, mais do que normatizar os programas curriculares de toda a rede, vinculava-se diretamente a um programa de bonificação, atrelando os professores regentes ao cumprimento de um conjunto de metas, dentre elas a aplicação integral do Currículo Mínimo.

A atitude reativa dos professores naquela audiência pública não poderia ser diferente, dada situação de profunda desvalorização do trabalho docente na rede pública estadual, tanto em termos salariais, quanto em termos de estrutura para realização do trabalho nas escolas. De modo que a crítica à política que se colocava, que pode ser resumida por sistema meritocrático de bonificação em substituição a uma consistente política salarial, e o questionamento acerca da exigência do cumprimento do Currículo Mínimo, ainda naquele ano, como meio de avaliação para o pagamento de gratificações, deram o tom do debate. Questionava-se não apenas a lógica de bonificação em si, mas também uma ferramenta pedagógica que se pretendia democrática, uma vez que a vinculação do Currículo Mínimo a um sistema de avaliação e bonificação inverteria radicalmente a lógica na qual ele foi construído, ou seja, transformava-o em um instrumento de controle, coerção e cobrança aos professores, imposto “de cima para baixo”.

As equipes pedagógicas das disciplinas, envolvidas no trabalho de elaboração curricular, foram aos poucos reconhecendo, “durante o jogo”, como “as regras do jogo” iam se configurando dentro da Secretaria, dimensionando o espaço e os limites de disputa e negociação até chegar ao seu esgotamento e, por fim, rompimento. Tal como os professores da rede, as equipes também foram surpreendidas pelo anúncio dos “planos de metas” da

---

<sup>57</sup> O SAERJ avalia, no âmbito estadual, o nível de proficiência dos estudantes em Matemática e em Língua Portuguesa. A partir desta avaliação, visa-se estabelecer um diagnóstico que aponte metas para cada unidade escolar se adequar aos índices de eficiência escolar previstos pela SEEDUC e que se refletirão no resultado do estado no IDEB. Paralelo ao SAERJ, a Secretaria promove também exames bimestrais, que visam preparar (ou *treinar*) os estudantes para a sua realização, o chamado “Saerjinho”. O “Saerjinho” funciona como um exame externo à escola, porém, os professores além de serem constrangidos a realizar sua aplicação, ainda são orientados pela gestão escolar a incluir o seu resultado no cômputo da avaliação bimestral dos alunos, como forma de incentivo aos estudantes a não apenas realizarem o exame, mas também empenharem-se para obter um bom desempenho nesta avaliação. Vale notar que o “Saerjinho” abrange mais disciplinas da grade curricular além de Língua Português e Matemática.



educação do Rio de Janeiro, que carregaram para dentro da escola, de forma mais bem definida e ancorada na “dominação legal”, na qual a legitimidade se dá através da crença da legalidade das normas estabelecidas e no direito de mando das autoridades, as regras da “acumulação flexível” que também são sentidas no âmbito da reprodução do capital. Dentro dessa perspectiva, a escola vem sendo quantificada em “gráficos de desempenho”, elaborados pelo sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE), de acordo com critérios criados pela SEEDUC, assumindo a lógica da otimização dos investimentos públicos, que considera, como foi expresso nas falas do atual secretário ao assumir seu cargo, a “educação como um negócio” a gerar “bons produtos”:

“Eu não vim para o risco, podem ter certeza. Vim para somar. Meu compromisso é tentar colocar o Rio em uma posição que ele merece. Nós vamos levar esse estado a uma posição digna pelo potencial que tem”, afirmou [Wilson] Risolia, prometendo obter resultados da mesma forma que fez na direção da RioPrevidência, cargo que entregou na terça-feira (4) e onde ficou durante três anos e meio. [...] Com uma visão e o linguajar de economista, o secretário reconheceu que os números da Educação no estado são ruins e já definiu os próximos passos à frente da pasta. Segundo ele, a prioridade agora é traçar um diagnóstico profundo da rede de ensino do Rio. “Quem são esses alunos, os diretores? Que capacitações esses ‘entregadores do saber’ possuem? Eu penso educação como um negócio. Quero saber se o meu produto é bom”, disse. O outro compromisso, segundo ele, é obter sucesso nos rankings de educação [do IDEB]. Para isso, a rede de ensino será certificada e os professores receberão bonificações, como é feito na Secretaria de Segurança. “Esses professores, diretores, esses ‘entregadores do saber’ precisam estar preparados para fazer isso de maneira adequada, vamos apoiá-los com infraestrutura, vamos dar elementos para que eles consigam empenhar essa função, valorizando o professor, mas vamos cobrir o que em finanças a gente chama de taxa de retorno. Nós daremos as ferramentas, mas queremos obter resultados”, explicou<sup>58</sup>.

Discursos sobre *rendimento e eficiência* passam a ser comuns nas salas de professores e reforçados por direções nos conselhos de classe e em reuniões pedagógicas, aprofundando o seu processo de proletarização. Dissolução de turmas e a conseqüente superlotação de alunos por sala de aula, ampliação de tarefas através da atribuição de trabalho administrativo aos docentes<sup>59</sup> e a sua responsabilização pelo desempenho escolar dos alunos e do próprio bom funcionamento da escola, isto é, pelos “índices de qualidade”, são exemplos de como esta política vem se realizando no cotidiano escolar. Na medida em que se impõe através de um

<sup>58</sup>Ver reportagem publicada por Carolina Lauriano, em 06 de novembro de 2010, no sítio G1 RJ, “Novo secretário de educação do RJ assume com promessas de avanços”. Disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html>>. Acessado em 03 de junho de 2013.

<sup>59</sup> Possível pelo uso da tecnologia que intensifica a exploração do trabalho. Na rede pública estadual de educação, a ampliação de tarefas do professor foi facilitada pela distribuição de ferramentas eletrônicas de informação, tal como *notebooks* com acesso à Internet, viabilizando, por exemplo, o lançamento das notas bimestrais dos alunos no sistema unificado da rede pública – tarefa antes responsável pela secretaria de cada unidade escolar. Vale dizer que esta nova tarefa não é incluída no cômputo da carga horária de trabalho, isto é, tal atividade deve dividir com todo trabalho pedagógico de planejamento de sala de aula, a própria carga horária dedicada ao planejamento de sala de aula; e tampouco previu e incorporou remuneração pelo trabalho extra.

rígido controle burocrático, professores e alunos são *coisificados* a pretexto de um projeto de “aprimoramento e valorização” da educação pública que rotiniza o trabalho criativo da sala de aula, limitando drasticamente a autonomia desses profissionais (agora tratados agora como “entregadores do saber”), adensando a desvalorização salarial.

Finalmente, em abril de 2011, enquanto todas as equipes disciplinares trabalhavam no levantamento de referências bibliográficas que pudessem dar suporte aos currículos, aguardando o início dos fóruns e encontros pedagógicos com os professores, a SEEDUC, através de sua Diretora de Pesquisa e Organização Curricular, comunicou a paralisação “temporária” dos trabalhos, devido às dificuldades relativas ao pagamento das equipes, à morosidade na regulação do decreto que instituiria a bonificação por desempenho – e, portanto, a definição quanto à exigência ou não do cumprimento do Currículo Mínimo ainda naquele ano, o que definiria o posicionamento da equipe de Sociologia diante da Secretaria a partir de então – e aos entraves para a operacionalização dos encontros pedagógicos com os professores da rede estadual. A proposta da SEEDUC era de que as equipes, tendo paralisado seus trabalhos “temporariamente” até que tais dificuldades fossem vencidas, retomassem suas atividades em alguns meses, quando as mesmas se conjugariam a um projeto mais amplo de elaboração dos Currículos Mínimos das demais disciplinas e modalidades de ensino.

Entretanto, no mês de outubro, a página eletrônica *Conexão Professor* anunciava a seleção de equipes para elaboração dos Currículos Mínimos das mesmas disciplinas cujas equipes haviam sido formadas no final de 2010, mas agora sob responsabilidade da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ). Os membros das equipes dissolvidas em abril foram convidados a participar do novo processo. Na ocasião, toda a equipe de Sociologia se recusou a participar, pois a composição de uma nova equipe para a formulação de um novo currículo adensava um diagnóstico que já vínhamos produzindo acerca do caráter da política de educação do governo do Estado do Rio de Janeiro, bem como dos limites e das possibilidades da construção de um currículo conseqüente com a diversidade cultural e socioeconômica da rede pública, bem como efetivamente democrático, em seu bojo.

Desse modo, em outubro de 2011 uma nova equipe e coordenação de Sociologia foram montadas. Na ocasião, os professores optaram partir de uma revisão e aproveitamento do currículo organizado pela equipe anterior. No entanto, seguiram a orientação da SEEDUC na formulação do currículo em habilidades e competências, retirando do produto final os conceitos-chave e os temas norteadores que visavam auxiliar os professores na elaboração dos seus planos de aula. A fala de um dos nossos entrevistados é bastante ilustrativa neste sentido:

[...] o primeiro Currículo Mínimo [a versão de 2011] que eles fizeram, eles tinham melhor organizado com matérias e conceitos. Eu seguia com mais facilidade. Esse, não sei qual a estratégia que eles usaram, ele coloca só as competências e habilidades. O aluno tem que ser capaz disso, capaz daquilo, e aí a matéria fica muito aberta. Eu consigo porque eu já acostumei, mas quase sempre eu me oriento pelo primeiro e aí, dentro do primeiro, eu uso o segundo. Porque o primeiro é bem mais específico [...] Porque para o professor de Sociologia esse currículo seria muito melhor porque define. Agora, como a nossa disciplina tem outros professores que atuam nela, pedagogos, geógrafos, professores de geografia, para eles fica muito difícil, daí o Estado ter interesse de não focar em um conteúdo fixo [...] Então eles só botam habilidades (professor A.)

Tal trabalho de reorganização do currículo fora validado por meio de duas escutas públicas que ocorreram nos dias 21 e 29 de novembro de 2011, com os professores da rede, no *campus* Maracanã do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET). Os questionamentos sobre a natureza do processo de construção do currículo, sobre seu conteúdo, bem como da política na qual ele se insere, também deram o tom desses encontros.

No entanto, um dos maiores questionamentos em torno desta versão ainda estava por vir. Elaborado a partir da carga horária vigente para as aulas de Sociologia na matriz curricular do Ensino Médio regular, em menos de uma semana após seu lançamento, a SEEDUC anuncia a redução da carga horária da disciplina para o ano seguinte. Este evento foi duramente criticado e culminou com a renúncia e saída do coordenador da nova equipe do Projeto. Mesmo diante desse fato, o Currículo Mínimo se manteve inalterado e é o programa curricular cobrado aos professores que ministram as aulas de Sociologia na rede atualmente.

O Projeto Currículo Mínimo é uma expressão entre muitos dos conflitos e das tensões vividas pelos professores e alunos na escola pública de nível médio no estado do Rio de Janeiro. Observando seu processo de construção, podemos enxergar o contexto mais amplo em que ele está inserido e, por consequência, as implicações sociais, políticas e econômicas que ele produz e sobre as quais ele também é produzido. Porém, vale lembrar que uma reforma mais ou menos radical do currículo em um processo mais ou menos democrático não sanaria os problemas das escolas, dado que estes não se encontram exclusivamente dentro das escolas. Pelo contrário, quanto maior o foco na possibilidade de políticas educacionais resolverem problemas econômicos e/ou sociais, menor as chances que estes problemas sejam resolvidos, pois estarão longe de serem tratados em suas origens.

Tomado como uma peça exemplar da atual política de educação do estado, o Currículo Mínimo mostra-se como um “caso bom para pensar”, no qual o currículo de Sociologia aparece como um capítulo importante. Além de adensar a trajetória da consolidação da disciplina em âmbito escolar, cujo conteúdo é parte constituinte da conformação de sua

identidade, o currículo também expressa algumas das especificidades da disciplina no estado do Rio de Janeiro, uma vez que mobiliza novos atores e esferas de uma trajetória ainda instável e em construção.

Como vimos, para tratar das questões centrais deste trabalho, quais sejam *que Sociologia é essa? Qual identidade vem sendo construída para esta disciplina na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro*, não poderíamos apenas nos centrar na proposta curricular. As propostas curriculares oficiais, e mesmo o currículo que é posto em prática nas escolas, são sempre constituídos por processos de descontextualização (LOPES, 2006). Entendendo a escola como um campo de reprodução, mas também de resistência, produção e possibilidade de emancipação, nos processos de recontextualização no interior dessas instituições há espaços para ressignificar, reelaborar, por exemplo, os princípios instituídos e prescritos oficialmente pelo Estado. Especialmente se tratando da disciplina Sociologia, dadas as características de sua trajetória e a especificidade desta ciência, esses processos de recontextualização aparecem de forma muito evidente. São sobre estes espaços que iremos nos debruçar.

Assim, apresentamos no capítulo III os resultados do nosso trabalho de campo envolvendo observação participante e entrevistas semi-estruturadas com professores e professoras de Sociologia da rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro lotados em escolas de Ensino Médio Regular que compõem a Região Administrativa Metropolitana III.

### 3NO CHÃO DA ESCOLA: A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Para responder *Que Sociologia é essa?* que está sendo construída hoje por professores e professoras em algumas escolas da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, estruturamos nosso trabalho de campo tendo como foco entrevistas realizadas juntos aos professores regentes de Sociologia desta rede. Buscamos, a partir da observação da relação entre estes sujeitos e a disciplina, demarcar a identidade da Sociologia não apenas através dos conteúdos substantivos e metodológicos trabalhados em sala de aula, mas também por meio dos sentidos (os objetivos e especificidade) e dos lugares que esta disciplina ocupa na escola. Por fim, observamos ainda quais os desafios que a Sociologia enfrenta para sua consolidação também na percepção destes atores.

Com este enfoque nas perspectivas dos professores não negamos a participação de alunos, professores das demais disciplinas, direções escolares, responsáveis, supervisores, comunidade acadêmica e o próprio estado, nesta relação (sujeitos e a disciplina). Pelo contrário, entendemos que a sala de aula representa uma série de negociações e disputas nas quais todos estes atores participam direta ou indiretamente, com mais ou menos poder de intervenção, *configurando* uma combinação dinâmica das relações sociais<sup>60</sup>. Isto é, a sala de aula não é uma realidade dada, acabada, mas uma contínua transformação pautada nas relações sociais que a configuram. E a Sociologia, assim como as demais disciplinas, está inserida nesta dinâmica, sendo *configurada* por diferentes atores. Assim, ela se realiza no cotidiano escolar não apenas a partir de currículos, livros didáticos, legislações, etc., mas a partir de diversos elementos, tais como a formação do professor que assume sua pasta na escola<sup>61</sup>, as motivações que o levaram à Educação Básica, suas experiências pessoais e profissionais, suas expectativas, bem como os aspectos sócio-culturais internos e/ou externos à sala de aula.

---

<sup>60</sup>O conceito de *configuração* (ou *figuração*) construído por Norbert Elias (1994) é uma contribuição importante para as Ciências Sociais, pois visa a superar a falsa dicotomia entre indivíduo e sociedade, pensando esses dois elementos como partes de uma unidade dinâmica, cuja existência não é possível fora da sua relação. Deste modo, o ponto de partida de toda investigação sociológica deve ser a *configuração*, ou a teia de interdependência, na qual os indivíduos estão imersos, construindo e sendo construídos por ela. Para explicar o seu conceito – e estimular a imaginação sociológica –, Elias assemelha a configuração a um jogo de competição. O jogo é uma unidade que não pode acontecer sem a interação interdependente dos participantes e determinadas regras – mais ou menos flexíveis. Assim, tal como em um jogo, a configuração representa disputas e negociações que constituem provas de forças que envolvem os indivíduos em suas relações sociais. Eles interagem convergindo para uma configuração. Assim, ela não é uma totalidade, mas um processo social dinâmico e em mutação. Neste sentido, a sala de aula e a construção cotidiana da Sociologia como disciplina escolar podem ser entendidas como configurações sociais.

<sup>61</sup> Tendo em vista que esta atividade ainda não é exclusiva aos licenciados em Ciências Sociais.

De acordo com Maurice Tardif (2002), o saber docente é um tipo de saber temporal, plural, heterogêneo, eclético, sincrético, personalizado e situado (MONTEIRO, 2002), formado a partir de diversas fontes com origem tanto nas instituições de formação acadêmica, quanto da formação profissional, dos currículos e da sua experiência cotidiana. Isto é, o saber escolar é um amálgama de diferentes saberes, construídos, relacionados e acionados de acordo com as demandas da atividade profissional. Nesse sentido, no lugar de saber docente, mais apropriado será pensarmos em termos de saberes docentes.

A partir dessa concepção, Tardif classifica em quatro tipos diferentes esses saberes que implicam a atividade docente. São eles: os saberes da formação profissional, ou seja, o conjunto de saberes científicos transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada, dentre eles, os conhecimentos pedagógicos; os saberes disciplinares, que são os saberes específicos a cada área de conhecimento; os saberes curriculares, que se apresentam sob a forma de programas escolares com os objetivos, os conteúdos e os métodos que devem ser aplicados; e, por fim, os saberes da experiência, resultantes da própria prática do trabalho e socialização profissional.

Mesmo enfatizando o caráter plural e heterogêneo dos saberes que os professores dominam (ou devem dominar) no exercício de sua profissão, Tardif atribui uma posição de destaque aos saberes da experiência em relação aos demais, que é uma fonte dinâmica de saber e depende da relação que se estabelece na escola com seus pares. Tal destaque se deve à possibilidade de maior controle dos saberes, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação, na atividade profissional.

Gostaríamos de chamar a atenção para essa dimensão da experiência no trato dos professores de Sociologia. Conforme pudemos observar ao longo das nossas entrevistas, tais profissionais imprimem em sua prática e na construção do conhecimento da disciplina os saberes da sua experiência mais ampla, que têm origem nas relações sociais que travam dentro e fora da escola, isto é, nas diferentes configurações sociais nas quais eles estão ou estiveram imersos. Neste ponto, os marcadores sociais da diferença, que compõem sua identidade, tais como classe, raça/etnia, gênero e sexualidade, a trajetória pessoal, acadêmica e profissional, os posicionamentos e as visões de mundo que assumem são aspectos constitutivos dos saberes que estão presentes na sala de aula. De acordo com Tardif, são elementos do presente e do passado que estão contidos nos processos (contínuos) de formação do professor e, por consequência, nos saberes que ele produz e/ou reproduz. Além disso, as relações que estabelece com os alunos, em cada turma e em cada escola, assim como com os outros atores

escolares, interferem as práticas, atitudes e mesmo na seleção dos conteúdos a serem trabalhados.

Essa dimensão subjetiva dos saberes da experiência deixa em evidência a tensão entre objetividade e subjetividade que marca as Ciências Sociais e, como observamos, é elemento constitutivo da identidade da Sociologia também como uma disciplina escolar. Acreditamos que esta dimensão fique mais nítida nas disciplinas da área das Ciências Humanas em geral, dada às próprias características deste campo científico. Ou seja, não se trata de uma exclusividade da Sociologia. Contudo, dada a inconstância desta disciplina neste nível de ensino (tradição difusa) e ainda à pequena e dispersa oferta de material didático específico, tal dimensão nos pareceu um aspecto importante na hora de observar como a disciplina está sendo trabalhada. Como dito por nossos entrevistados, a empatia por determinados temas e teorias, por exemplo, acaba sendo determinante no processo de construção do conhecimento escolar de Sociologia.

Além disso, é interessante notar como esses processos sociais se expressam na vida dos indivíduos – e como os indivíduos são chaves de leitura para os processos sociais. A presença inconstante e fragmentada da Sociologia no Ensino Médio pôde ser percebida também no grupo entrevistado através do recorte das motivações que os levaram à sala de aula, ou melhor, *como se tornaram professores de Sociologia no Ensino Médio*. Ao analisar suas falas, é possível demarcar certas regularidades que estão claramente relacionadas ao papel social que a disciplina representou em determinados momentos nos últimos vinte anos no estado do Rio de Janeiro e no país e como esse dado interfere na relação entre o professor e a disciplina. Há, entre as falas dos entrevistados, duas narrativas: uma cuja entrada na sala de aula não foi planejada, mas uma consequência “natural” da pouca oferta de empregos para os cientistas sociais e/ou uma escolha residual.

Ser professora de Sociologia não foi um projeto inicialmente pensado e programado. Iniciei a graduação em Ciências Sociais com interesses acadêmicos sem vislumbrar objetivamente a inserção no mercado de trabalho. Aí, no decorrer do curso, por volta de 2004, abriu concurso para o magistério da rede estadual para várias disciplinas, dentre elas a Sociologia. Eu fui e me inscrevi para o concurso. E aí acelerei os estudos pra concluir a licenciatura juntamente com o bacharelado para que estivesse habilitada a lecionar para o ensino médio, já que havia sido aprovada e ficando no cadastro de reserva (Professora D).

Bem, no momento em que eu me formei, você não tinha muitas possibilidades de trabalho dentro das Ciências Sociais, né? E a Educação Básica era um caminho. Então eu fiz o concurso, abriu um concurso na época no governo Marcelo Alencar, eu fiz o concurso, passei em uma boa colocação e fui para a sala de aula.[...] Logo quando eu me formei, em 97. E eu fui para a sala de aula, não tinha a menor noção do que eu ia enfrentar, porque eu não tinha feito estágio em escola, a minha licenciatura foi super capenga, então... (Professora J.).

Foi um processo, assim, natural, né? Me formei em Ciências Sociais, abriram os concursos, eu fiz e comecei a trabalhar e estou até hoje. Eu me formei em 97 e logo ao final já teve concurso aqui pro Estado e pra Faetec. Eu fiz os dois concursos e em 98 eu comecei a trabalhar nas duas instituições. [...] Foi uma coisa que aconteceu, né? Eu não tinha isso ainda muito definido, porque na época da graduação eu fiquei envolvida com grupos de pesquisa desde que eu entrei em 1993, lá no IFCS [Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ]. Era um núcleo que agora acho que agora não tem mais, um grupo de pesquisa sobre infância e juventude, com a [nome da professora], e eu fiquei com ela trabalhando durante seis anos. Trabalhei os quatro da graduação e dois depois com bolsa de aperfeiçoamento. Então, assim, eu sempre gostei muito de fazer pesquisa e estava aberta, podia trabalhar em empresa, em alguma outra coisa, mas logo que eu me formei abriu concurso pra professor, eu tinha feito licenciatura e aí comecei (Professora E.).

Minha trajetória profissional: eu trabalhava para uma empresa de economia mista, um banco estadual. Quando começou o processo de privatização, eu pedi para sair, entrei em demissão voluntária. A partir daí fiz um concurso [para a rede pública de educação] e fui selecionada. Não foi a minha primeira opção de carreira profissional. Eu fui direto pro banco. Eu fui ganhar dinheiro (...) Eu trabalhava no mercado de capitais. Eu trabalhava exatamente arrolando a dívida do Estado e do Município de São Paulo. Eu trabalhava na área econômica, por isso eu fiz a pós em Economia, na área de Mercado de Capitais.

Marcia – Como é que foi essa transição? Como é que foi, assim, a decisão de entrar no Magistério?

C. – Falta de opção, né? Aconteceu o seguinte: apareceu o concurso, eu vou fazer. Aí nos primeiros anos eu adorei. Nos primeiros anos, depois... (Professora C.).

E uma segunda narrativa, que apresenta o ingresso no magistério como um resultado de uma escolha voluntária de realização pessoal na carreira docente.

E quando eu escolhi, na minha graduação, eu já pensava no magistério. Mas eu comecei a fazer na realidade é anterior a graduação. Eu comecei a fazer curso de formação de professores, se chamava Normal. Na minha família tem várias professoras e eu pensava em ser professora. Mas eu tive problemas políticos na época, né? Era 1975 e eu tive problemas, fiquei amedrontada. Era muito menina, fiquei amedrontada e saí do Curso Normal, fiquei um ano afastada e depois fiz um curso que na época chamava supletivo, fiz um curso supletivo, para poder prestar o vestibular [...] a princípio eu fiquei dividida entre Ciências Sociais e História. Tinha a ver com algumas crenças, bastante ingênuas, né? Eu acreditava que essas, qualquer uma dessas formações, iria me dar a formação teórica que justificasse a minha prática, aquela coisa de ingenuamente acreditar que aquela era uma prática revolucionária e que precisaria de embasamento teórico, mas, ao menos tempo, acreditando que eu poderia realizar a minha vontade de me tornar professora. Então teria que ser uma carreira, eu cheguei por pouco tempo, um tempo muito curto, eu pensei em fazer Belas Artes porque eu também pintava, essas coisas de menina, né? Mas quando eu me defini, ficou muito claro: ou seria História ou Ciências Sociais. Por que acabou sendo Ciências Sociais? Porque à época eu já trabalhava e era o único curso de qualidade, de acordo com as informações que eu tinha àquela época, que funcionava totalmente à noite. Eu só prestei concurso para a UFF, no noturno da UFF, eu não tentei nenhuma outra universidade até por desconhecimento de como funcionava, o sistema de crédito, fiz só para concorrer a 40 vagas na UFF noturno [...] Mas, assim, do meu grupo de amigos até hoje, a maioria optou pela vida acadêmica. Então eles quiseram fazer mestrado e, naquela época, já com mestrado, você conseguia espaço na graduação. Eu encontrei poucos colegas de Ciências Sociais fazendo o concurso [para o magistério]. A maior parte dos colegas que eu encontrei foi nos outros concursos. Colegas não, pessoas da UFF. Eu encontrei muitos colegas no município [na rede municipal de ensino]. Curiosamente, no município, eu encontrava mais colegas... Estou misturando, deixa eu arrumar: [...] Eu encontrei mais colegas que fizeram graduação em História nesse concurso para o município, do que encontrei colegas graduados comigo em Ciências Sociais fazendo concurso, porque a maior parte dos meus colegas, pelo menos aqueles com quem eu continuei mantendo contato, fizeram uma carreira acadêmica. Eu fui uma das poucas que não fez a carreira acadêmica. Agora, depois sim, eu comecei a encontrar pessoas que passaram pela UFF, em concursos que vieram depois (Professora G.).



A minha escolha foi a seguinte: eu fui aluna do Colégio Pedro II e aí eu tinha Ciências Sociais, principalmente no Ensino Médio. Como eu te falei, no ensino fundamental não tinha trato de Ciências Sociais mesmo, era mais “educação para cidadania”, enfim, dava temas mais gerais. Mas, no Ensino Médio eu tive professores muito bons de Sociologia e um, em especial [...] marcou muito, muito a minha trajetória. A aula dele era magnífica, era sensacional, era super inspiradora e eu sempre gostei dessa área mais de humanas mesmo. Então, eu tinha uma identificação muito forte com a aula dele e com a aula de filosofia, que era um professor também que era muito questionador. Então, eu sempre tive muita identificação com essas pessoas. E aí, o professor passou um trabalho para a turma de um vídeo que eu acho que é “O Médico e...” um vídeo. Era o médico e alguma coisa, esqueci o nome do vídeo. Trabalhava sobre a questão da alienação do trabalhador, enfim... E aí tinha que fazer uma resenha do vídeo e eu fiz uma mega resenha do vídeo e aí ele virou e fez altos elogios pra mim, por causa da resenha. Eu falei: é isso que eu vou fazer. Tentei da primeira vez direto. Mas eu tentei também vários vestibulares para Comunicação na primeira vez, assim que eu saí do Ensino Médio, né? Um para Comunicação e um Ciências Sociais. Eu não passei em nada. E aí depois eu só coloquei Ciências Sociais em tudo e fiz o pré-vestibular no ano seguinte do terceiro ano e aí passei para todas e escolhi a UFRJ. Aí foi isso, assim. Desde sempre. E como eu tinha essa identificação muito forte com ele, eu entrei pra fazer Ciências Sociais para dar aula, porque eu achei que ele tinha me transformado de alguma forma, me tocado, entendeu? Então era esse o meu ideal de educar com Ciências Sociais (Professora H.).

Eu fazia pesquisa no IFCS e era uma coisa muito teórica, não tinha prática. Era uma pesquisa bastante bibliográfica e eu tinha certa agonia de estar fazendo uma pesquisa tão dentro do IFCS. Estar dentro dos muros do IFCS. E aí quando eu vi também esse programa de alfabetização eu queria uma coisa que também saísse, extrapolasse os muros da academia e que também fosse extensão, que fosse também além da pesquisa. Tentei conjugar as duas coisas, pesquisa e extensão e aí saí da pesquisa e fui ficar só nesse programa de alfabetização. E, aí fui dar aula e adorei essa experiência de dar aula. Então posso dizer que foi nesse momento que eu descobri que gostava de fazer isso, gostava de dar aula. E aí fui fazer o mestrado. Fui dar aula no Instituto de Educação de Surdos [INES], no curso de pedagogia – não dava aula de Sociologia, mas dava aula de disciplinas que tinham a ver com a Sociologia. E também gostei muito dessa experiência. Então, eu saí do INES e fui convidada para trabalhar em uma ONG e eu queria trabalhar em ONG, queria sair um pouco da sala de aula até para conhecer outro tipo de trabalho dentro das Ciências Sociais que não fosse sala de aula, porque eu estava muito, minha carreira estava indo para o magistério e eu queria saber se era isso mesmo. [...] Então eu fui trabalhar nessa ONG, depois trabalhei em outra instituição e vi que eu gostava de dar aula, poderia estar trabalhando em outras coisas também, mas acho que dar aula foi uma coisa que eu realmente me identifiquei. Não sei também se vou ficar fazendo isso pro resto da vida, a questão não é essa, mas a questão é, enfim, eu acho assim, dentro da minha sala de aula, por mais problema que a gente tenha como professor, a falta de interesse dos alunos, enfim, mas dentro da sala de aula sou eu e os alunos, é diferente de uma iniciativa privada ou de um lugar onde você tenha de repente que estar mais sob uma pressão maior, né? Do seu chefe, da instituição [...] (Professora B.).

Eu já entrei [pra faculdade] querendo ser professor. Só fiz o bacharelado, apesar de não ter me arrependido, mas a intenção era ser professor. Então, desde quando eu entrei, já sabia que queria ser professor e fiz o bacharelado porque é obrigatório, mas de qualquer jeito valeu à pena. Mas quando eu entrei já sabia que queria ser professor. [...] Eu tive aula de sociologia na escola técnica. Foram só seis meses. Foi pouco, mas foi o início da minha história com a Sociologia. Ali eu vi que queria ser professor de Sociologia (Professor A.).

Não por um acaso, o segundo conjunto de narrativas apresenta uma entrada no magistério nos dois contextos de “reinscrição da disciplina”, apesar de separados no tempo. O primeiro contexto, no qual a disciplina ganha legitimidade via Constituição do estado, em 1989, é expresso na fala da professora G., que ingressou no magistério estadual em 1991 através do primeiro concurso para professor de Sociologia na rede pública. O segundo contexto, mais recente, que se inicia em 2006, e se clarifica e se afirma a partir de 2008, com

a alteração da LDB e sua obrigatoriedade em lei federal, pode ser percebido pelas motivações dos professores que ingressaram mais recentemente na rede. Entre esses dois momentos de maior evidência da Sociologia como disciplina escolar encontra-se o primeiro conjunto de narrativas, que expressam um período de incerteza em relação à disciplina, além da crise estrutural pela qual passava o país durante os anos de implantação das reformas neoliberais do estado brasileiro na década de 1990.

Dito isto, cabe agora apresentar as falas dos professores que estão dentro da sala de aula produzindo cotidianamente algumas das possibilidades de realização da Sociologia como disciplina escolar. Vale ressaltar que a análise dos dados coletados privilegiou alguns recortes devido aos limites dos objetivos e do objeto de estudo. Assim, procuramos trabalhar com as entrevistas a partir de três recortes que estão expressos nas seguintes questões: 1) *O que é a Sociologia na Educação Básica? O que pensam os professores que atuam com a disciplina sobre os sentidos, os objetivos e a sua especificidade no Ensino Médio?;* 2) *Como trabalham? Quais conteúdos e metodologias mobilizam para construir e realizar o conhecimento escolar em Sociologia?;* e, 3) *Quais lugares esta disciplina ocupa na escola? Como observam a Sociologia em relação as demais disciplinas e a percepção dos outros atores escolares sobre ela?*

Porém, antes de iniciarmos, devemos fazer uma ressalva. Como vimos na introdução deste trabalho, a partir de nossa estratégia de seleção dos entrevistados, encontramos apenas dois professores assumindo as aulas de Sociologia que não eram formados e nem licenciados em Ciências Sociais, mas em História. Embora não seja uma exigência na rede estadual<sup>62</sup>, ambos possuíam mestrado nas Ciências Sociais, além de permissão da secretaria de educação para lecionar Sociologia mediante a carência de professores desta disciplina na escola. Apesar de uma formação acadêmica parecida, a relação que estes dois professores estabeleciam com a disciplina era diferente, tanto pelo tempo que cada um a lecionava e, principalmente, pelo o contexto escolar em que trabalhavam.

Eu entrei em 1986 no IFCS, em Ciências Sociais, mas não me identifiquei com o curso naquele momento. Teve uma reforma curricular, posteriormente, e o curso ficou mais atraente. Mas no início não era atraente pra mim. Em 1988, eu me transferi para História e me formei em 1991. Fui trabalhar com a professora Elina Peçanha no IFCS, em 1999, em uns projetos com ela. E, em 2001, abriu um processo seletivo [para a pós-graduação] de Sociologia, e como eu estava trabalhando com ela, que é socióloga do Departamento de Sociologia, eu fiz a prova e passei. E gostei muito, mas nunca lecionei. Todo meu trabalho foi até mais direcionado para Antropologia: analisei quadrinhos, analisei quadrinhos do X-men, cultura de massa, concepção dos leitores, essas coisas todas. Mas como a Antropologia não

<sup>62</sup> Visando suprir a carência real ou temporária em algumas áreas, a secretaria de educação permite aos professores assumirem outras disciplinas desde que comprovem, através do histórico escolar, que tenham cumprido uma carga horária mínima (160 horas) em cursos, durante a graduação e/ou pós-graduação, na disciplina requerida.

existe no Ensino Médio enquanto uma disciplina autônoma, ela está dentro da Sociologia, eu sempre trabalhei com História [que é a disciplina de ingresso na rede estadual]. Mas, ano passado, teve um processo de extinção de escolas feito pelo governo do estado. Eu trabalhava com o ensino de jovens e adultos, e minha escola foi extinta de uma hora para outra. Mas como eu tinha habilitação em Sociologia também, eu vim aqui para o [nome do colégio estadual], que era onde tinha essa vaga.

Marcia – Então faz quanto tempo que você está lecionando Sociologia?

F. – Desde o início do ano [2012]. Em 2007, eu fiquei um período na Gama Filho substituindo um professor, com Sociologia Geral. Trabalhei com os rudimentos de Sociologia, um pouco mais aprofundado do que aqui, mas se a gente for pensar em temas, eu trabalhei as mesmas coisas. Porque eu peguei alunos que eram de Comunicação, Psicologia, Geografia, Serviço Social. Era Sociologia Geral mesmo. Podia aprofundar um pouquinho mais do que aqui [...] mas eu posso te falar que geralmente pela manhã [no turno da manhã], meus colegas e eu somos, em Sociologia, nós somos quatro de manhã. Nenhum de nós é sociólogo. Eu só fiz o mestrado, eles não têm outro curso. Eles têm sociologia como disciplina geral, que a gente tem, né? E mesmo com o mestrado eu tive dificuldade, porque o mestrado vai para uma coisa mais direcionada.

Marcia – E esses professores são de qual área?

F. – Filosofia (professor F.).

Marcia – [...] Então, a sua matrícula é de História. Mas, desde quando você dá aula de Sociologia?

I. – Desde quando eu entrei no Estado, em 2005.

Marcia – E como você trabalha?

I. – Aqui a gente costuma fazer um planejamento conjunto. No início do ano a gente reúne a equipe de Sociologia [...]. A gente sempre mantém isso: a gente faz uma reunião e planeja. Só que, assim, se você olhar as matérias elas são bem parecidas. Por exemplo, aluno que mudou de turma ou algum problema, ele tem a continuidade, sabe? Aqui no [nome do colégio estadual] tem uma equipe de Sociologia [...] A idéia era que cada professor de cada área fizesse isso, mas também foi feito com aqueles que quiseram, nem todas as disciplinas fizeram. E nós fizemos um planejamento comum, com livro, com tudo direitinho (professora I.).

A entrevista com estes dois professores foi importante porque expressa uma realidade que ainda não foi superada na rede estadual: a de professores de outras disciplinas assumindo as aulas de Sociologia. Para cumprir os objetivos deste trabalho, entendemos que este dado não pode ser negligenciado, pois é uma variável relevante que também reflete uma faceta da Sociologia que está sendo realizada no Ensino Médio e, por conseguinte, contribui para a formação da sua identidade. Entretanto, este dado, que vem sendo verificado e apontado nos encontros estaduais e nacionais sobre o ensino de Sociologia como um de seus problemas centrais, seja no Rio de Janeiro ou em outros estados do país, parece-nos que está em transformação. E em uma transformação positiva do ponto de vista da legitimação e valorização da disciplina na escola<sup>63</sup>.

A assunção da disciplina por professores de outras áreas não demonstra necessariamente uma ruptura com o que é desejado do processo de mediação didática na

<sup>63</sup>Contudo, para uma informação mais precisa sobre essa questão, precisaríamos de dados que até o fim desta pesquisa não conseguimos obter junto à SEEDUC. Além disso, o Censo da Educação Básica, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, deixou de fornecer os dados referentes ao “número de professores no Ensino Médio por disciplina que lecionam, segundo a área de formação”. Os últimos dados disponíveis são do Censo de 2007 (LENNERT, 2012), isto é, de um período anterior a este novo momento de institucionalização da disciplina.

construção do conhecimento escolar em Sociologia. Ainda mais no contexto atual em que – apesar das limitações apontadas no capítulo anterior – certa uniformidade de conteúdos vem sendo prescrita seja através do Currículo Mínimo, seja através da adoção dos livros didáticos de Sociologia aprovados pelo MEC. O que não significa que este problema não seja um empecilho, que deve ser resolvido, para a consolidação da disciplina no Ensino Médio e a afirmação da identidade do seu conhecimento escolar, conforme veremos a seguir. Contudo, a possibilidade de uma observação qualitativa sobre esta questão revela que, se ela ainda não foi superada por completo, apresenta contornos diferentes do que esperávamos no início desta pesquisa, dado o histórico permissivo ou pouco restritivo tanto em termos legais sobre quem pode assumir as aulas de Sociologia, quanto em termos de uma prática comum adotada por muitas direções escolares a fim de cobrir os quadros de carência nas escolas, quando professores com formações em áreas distintas à de Sociologia eram (ou são) chamados para lecionar a disciplina.

Quando observamos os conteúdos e metodologias trabalhados por estes dois professores, constatamos que eles se cruzam e se assemelham aos apresentados pelos professores de Sociologia formados em Ciências Sociais (afinal, como descreve Tardif, os saberes docentes não se dão apenas pelo saber de formação profissional ou disciplinar). No entanto, quando observamos as elaborações e reflexões a respeito dos sentidos e os lugares da disciplina na escola, a fala da professora I. se aproxima muito mais da fala dos demais entrevistados do que do professor F. Acreditamos que isto se deve principalmente ao contexto escolar em que este professor se encontra, no qual a equipe de Sociologia no seu turno de trabalho é formada por professores de Filosofia e Pedagogia, além das circunstâncias que o levaram a assumir a disciplina. Deste modo, optamos por não isolar suas falas ao analisar as entrevistas, contudo, não deixamos de discriminá-las.

### **3.1 Sentidos, objetivos e especificidade**

Ao analisar as falas dos professores foi possível estabelecer pontos de convergência sobre alguns elementos que, segundo eles, caracterizam e especificam o ensino de Sociologia na escola. São eles: a criticidade, a atualidade e a plasticidade. Esses elementos se articulam criando, a partir da prática pedagógica docente, o que entendemos como os sentidos da disciplina – concebidos como suas especificidades e objetivos particulares – implicando tanto na formação dos estudantes, como na própria instituição escolar.

Um objetivo geral da Sociologia como disciplina escolar, na perspectiva dos nossos entrevistados, seria o de criar, delimitar, promover e estimular dentro da escola um espaço dedicado ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Apesar de não ser uma exclusividade da Sociologia – ao contrário, espera-se que todas as disciplinas escolares possam contribuir, cada uma ao seu modo, na tarefa de desvendar o mundo –, há um consenso em torno de que o questionamento sistemático sobre si em conexão ao mundo a nossa volta faz parte da sua natureza enquanto ciência. Assim, a Sociologia na escola cumpriria essa tarefa de forma privilegiada, dado o aporte teórico e metodológico das Ciências Sociais. Deste modo, de acordo com a fala dos professores, o ensino da Sociologia seria potencialmente uma ferramenta teórica-analítica para os estudantes se perceberem como um ser que se integra à sociedade a partir de determinados processos de socialização, tornando-se, assim, um ser social; e entenderem que estes processos são carregados de elementos materiais e simbólicos que vão condicionando a vida em sociedade, fornecendo-lhes uma identidade que é ao mesmo tempo individual e social. Além disso, seu ensino possibilitaria aos estudantes conhecerem as características da estrutura social na qual estão inseridos e a dinâmica das intrínsecas relações de poder que favorecem mais ou menos as mudanças e transformações sociais.

Uma coisa que eu faço, a primeira aula de Sociologia que eu dou, não é pra falar sobre a origem da Sociologia. Eu falo sobre o que é a Sociologia. Eu falo para que serve a Sociologia. Apesar de na Sociologia a gente ter uma resistência do “para que serve?”, da utilidade dessa ciência, o que eu tento trabalhar com eles é que a aula de Sociologia é um espaço de reflexão, um espaço onde a gente vai pensar o nosso entorno, vai pensar o nosso cotidiano, as nossas relações e aí eu foco bastante nisso: é um espaço para gente falar, é um espaço dado pelo colégio para gente ser livre para falar e debater. Eu coloco que a Sociologia na escola serve pra isso [...] Trabalhar com as Ciências Sociais é bem nesse sentido, assim, de tentar mexer com a cabeça dos alunos, rever conceitos e tentar, enfim, transpor preconceitos, essa é a lógica (professora H.).

Significaria dizer, com base nas entrevistas, que o ensino de Sociologia consiste em contextualizar os estudantes no tempo e no espaço (físico e social), revelando a teia de interdependência na qual estão imersos – teia que eles mesmos constroem ao mesmo tempo em que são construídos por ela –, a fim de estimular a problematização sobre suas próprias vidas. O esforço criativo do trabalho docente em buscar estabelecer uma articulação entre o conteúdo da disciplina e o cotidiano do aluno, entre teoria e prática, representa ao mesmo tempo o sentido que atribuem ao seu ensino e o que a diferencia das demais. Nesta direção, uma preocupação parece ser central aos professores: o conhecimento da disciplina precisa ser, sobretudo, significativo. Precisa ter sentido e fazer parte da vida dos estudantes.

Acho que a Sociologia é uma disciplina para a vida dos estudantes. E aí eu boto os alunos para pensar o dia-a-dia. Minhas aulas todas eu estou sempre falando da teoria, mas tentando, na medida do possível, trazer para a prática (Professor A.).

Então a Sociologia serve pra gente pensar a realidade, pensar a sociedade, pensar a nossa história. Mas eu procuro trabalhar também um pouco com História para entender a sociedade. Por exemplo, esse exemplo que eu dei, né, a escravidão no Brasil. O que isso implica hoje, por exemplo, na Lei de cotas? Então a Sociologia é importante sim pra eles pensarem onde eles estão, na vida deles, no momento deles (professora B.).

A fala dos entrevistados permite mostrar que tal tarefa, contudo, não é simples e revela essa faceta “incômoda” da Sociologia como bem demarcou Bourdieu, pois criar um espaço de crítica e reflexão do cotidiano dos estudantes na escola implica criar um espaço aberto tanto para convergências quanto para divergências de ideias, um espaço para pensar a vida e a própria condição de existência na sociedade, um espaço, portanto, para desvendar o que muitas vezes se pretende ocultar. Se, por um lado, esse exercício pode ser estimulante – e, espera-se, emancipador – aos estudantes, por outro lado, tornar nítidos certos dados da realidade, sobretudo em um ambiente escolar onde as mazelas e contradições sociais estão ali agudizadas e se manifestam com mais clareza, como na escola pública, é uma tarefa delicada. O professor F. a partir de sua experiência lecionando História faz uma pequena comparação entre as duas disciplinas e aponta o conhecimento escolar da Sociologia como um “*cutucar da realidade*”, posto que ela procura estabelecer uma proximidade estreita com o cotidiano dos estudantes. Tomemos como exemplo o tema da desigualdade racial no Brasil. O desconforto por parte de alguns alunos negros em uma discussão sobre racismo é percebido pelos professores ou pelo silêncio e recusa a expor um posicionamento ou por meio de piadas que diluam a discussão como uma manifestação deste incômodo que a Sociologia pode despertar.

A minha experiência, como eu tinha lecionado História muito tempo e aí fui lecionar Sociologia, eu senti, assim, como estranhamento e problemática [...] Você discutir algumas coisas parece que o aluno, às vezes, não está muito preparado para ouvir coisas da atualidade, coisas que vão tocar diretamente nele. Essa é a impressão que eu tenho. De repente se você se “refugiar no século dezenove”, você não precisa pensar naquilo, entendeu? Você vai pensar, mas você não vai problematizar tanto. Essa é a noção do aluno, não é a minha. É o que eu percebo deles. Por mais que você faça uma reflexão da escravidão hoje, discuta a questão do racismo, quando você volta para 1850 parece que você cria uma cortina de fumaça. Até, sem querer, ele parece que fica meio distante daquilo. Ele não tem muita responsabilidade em relação aquilo. Mesmo que tenha passado, hoje tem seus reflexos, mas... Esse “*cutucar da realidade*” que eu faço sempre, alguns não estão preparados para ouvir ou não querem ouvir [...] Ele tem que problematizar demais: desemprego, exploração, descaso das autoridades. Tudo que está ali, na cara dele todos os dias (professor F.).

Desta forma, a fala do nosso entrevistado permitiria pensar que um dos objetivos da Sociologia na escola seria o de cumprir o papel de problematização do cotidiano. “Nesse

sentido, o objetivo do ensino de Sociologia como, aliás, deveria ser o de qualquer ciência [logo, das demais disciplinas escolares], é proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber aliada à compreensão de sua historicidade e do caráter provisório do conhecimento” (SARANDY, 2001). Por isso tem a qualidade da atualidade, de ser atual e renovada. No ensino de Sociologia, essa qualidade é premente. Desta forma, a disciplina procura responder as questões sociais que envolvem a vida dos estudantes fornecendo explicações sociológicas, isto é, apresentando uma forma de pensamento e um tipo de olhar sobre as relações e os acontecimentos do dia a dia que vão além dos que estão habituados a ouvirem, elaborarem e compartilharem. É neste sentido que ser uma disciplina crítica implica ser científica. Porque esse tipo de olhar e essa forma de pensamento só podem ser construídos a partir de um conjunto teórico e metodológico desenvolvido pelas Ciências Sociais na medida em que fornece categorias que ajudam a explicar o mundo social e desenvolver uma sensibilidade especial capaz de fazer “enxergar o invisível” e “ouvir o não dito”.

Uma professora de Geografia dava aula de Sociologia. E você nota que, assim – eu entrei no lugar dela, peguei as turmas dela –, você nota que não tem noção do que é Sociologia, quais são os instrumentos de Sociologia, o que é a pesquisa sociológica, entendeu? O que é o olhar sociológico, não tem essa noção. Trabalha os conceitos? Trabalha os conceitos. Reflete sobre as questões do mundo? Reflete. Mas não tem esse olhar apurado que a gente tem, é um olhar diferente pra trabalhar com as temáticas, até com as questões que são apresentadas pelos alunos (Professora H.).

Assim, nota-se no professor com formação em Ciências Sociais, uma preocupação geral é demarcar a cientificidade da disciplina, através da apresentação dos seus métodos de pesquisa, como veremos na próxima seção, e procurar estimular nos estudantes uma postura racional e científica diante do mundo. Justamente pelo conhecimento escolar da Sociologia comportar temas do cotidiano do alunado, os professores reforçam a dimensão científica do seu conhecimento, seja estabelecendo as diferenças entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, seja através do “*domínio do conteúdo e dos objetivos*” com a aula. Assim, estimular o olhar sociológico passa por estimular um olhar científico sobre os fenômenos sociais. Um olhar que vai além das aparências das coisas, que é investigativo e questionador.

[...] Eu percebo que se você não tiver muito domínio do conteúdo e dos objetivos com aquela aula, eles também entendem que Sociologia é algo que qualquer um dá, o olhar sociológico é o olhar do senso comum. Então com muita facilidade pode virar conversa de bar, eles acham que tudo é senso comum, quando é o contrário, né? É sair do senso comum, se afastar do senso comum para um outro olhar daquela realidade. Então você tem que saber, não só ter firmeza e conhecimento daquele conteúdo, mas também do objetivo porque senão vira conversa de bar. Eles gostam, eles gostam muito, mas tem que ter essa percepção que aquilo

ali não é senso comum, não é “achismo”, não é assim, tem que fazer essa diferença (Professora G.).

A Sociologia é uma ciência, né, que procura entender a sociedade – ou as sociedades. Eu acho que isso é importante a gente tratar: que ela é uma ciência. Não é a gente falar sobre problemas sociais, é a sociedade também, procurar mostrar pra ele. A Sociologia no século XIX, o século da consolidação do pensamento científico, o século onde surgiram certas teorias, inclusive, darwinistas, por exemplo, como é isso? Como é que a religião deixou de estar definindo explicações sobre o universo, sobre o que é o ser humano, o que é a sociedade? E passa a ser totalmente científico, indagador, questionador, enfim, então acho que isso é um pressuposto, né, a Sociologia é uma ciência. E a ciência é o que? É uma explicação que é a melhor que a gente encontrou até esse momento, mas nada pode dizer que essa explicação vai continuar a mesma, sempre pode mudar, ser transformada [...] Eles estudam Matemática, estudam Geografia, eu acho assim. Acho importante porque, sei lá, eu acho que eles muito pouco refletem sobre isso, a realidade em que eles vivem, eles naturalizam muito, não só eles – os alunos – acho que o ser humano naturaliza, né? A sociologia busca o contrário, né? Desconstruir essas naturalizações, nossos pressupostos de que as coisas são o que são simplesmente. Precisa entender porque as coisas são o que são. Acho que é isso a contribuição da sociologia pra eles e para nós (professora B.).

[...] Eu falo para eles o que a gente vai estudar e que a gente vai utilizar ferramentas pra compreender a realidade. Chamo a atenção deles para outra questão, que é o olhar da Sociologia, o olhar sociológico. A gente não vai estar ali pra debater senso comum, o que eu acho e o que eu não acho. E aí eu chamo de achismo, né? [...] Aí eu trago uns elementos, para não ter juízo de valor na hora de explicar alguma idéia e tentar eliminar os preconceitos (professora H.).

Estas formulações dos entrevistados permitem apreender que o ensino da Sociologia como disciplina escolar consiste em um conjunto de saberes elaborados, a partir de novas formas de abordagem e tratamento dos conceitos científicos, expressos em termos de conteúdos e metodologias, cujo objetivo é apresentar uma forma de explicar a vida social como um produto das relações sociais. Neste sentido, os professores ratificam o documento Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia, de 2006, no que diz respeito ao papel central que atribuem ao pensamento sociológico. Tanto na perspectiva do documento, como na dos professores que entrevistamos, a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais é preponderante para delimitar o campo de conhecimento da Sociologia na escola. O papel da desnaturalização visa trazer “*o social para o lugar dele*”. Isto é, combater a recorrente tendência do senso comum em explicar as “relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores” (BRASIL, 2006, p.106). Primeiro porque deste modo perde-se de vista a historicidade dos fenômenos, afinal, eles têm um tempo e um lugar determinados, não são eternos ou atemporais. Segundo porque não se considera a ação dos indivíduos enquanto sujeitos sociais e seu poder de intervenção na vida social.



[O papel da Sociologia na Educação Básica] eu acho que é trazer o social para o lugar dele, desnaturalizar e problematizar o real. [...] Quando você desnaturaliza, mostrando o que é social, o que é criação humana, o que é cultura, você cumpre esse papel (Professora G.).

Eu acho que, puxando sardinha para o meu lado mesmo, acho que ela tem um papel fundamental, que você vai desnaturalizar as coisas que, popularmente, as pessoas vêem como natural. E a Sociologia, teoricamente, tenta mostrar que as coisas, que nada é natural, tudo é construído. Todas as relações são permeadas por relações de poder e, pelo menos nas minhas aulas, eu bato sempre nisso: nada é natural, tudo é construído, tudo é historicamente determinado. E acho que o papel dela é fazer com que as pessoas não vejam as coisas como naturais, acontecimentos fatalistas (Professor A.)

Estas falas permitem avançar a ideia da construção social da realidade. À medida que se entende que o nosso modo de ser, agir, pensar, falar, sentir, ver, conviver, etc., são construídos socialmente, pode-se perceber que a nossa vida em sociedade é apenas uma entre outras formas de vida social possíveis que os seres humanos são capazes de realizar. Ou seja, que as formas sociais não são naturais e nem eternas. Aos professores de Sociologia parece ser de suma importância que seus alunos adquiram esta percepção. Deste modo, o objetivo do ensino de Sociologia passa, sobretudo, pelo desenvolvimento do estranhamento, do questionamento, da capacidade de problematização e argumentação, pois, tal como diz o poema de Bertold Brecht, “nada deve parecer natural, nada deve parece impossível de mudar”.

Olha, a Sociologia, eu acredito, tem o objetivo de fazer com que o aluno veja e compreenda que as relações sociais não são dadas naturalmente, mas construídas segundo uma rede de interesses e relações de poder. Eu acho que a análise da sociedade feita pelo recorte da Sociologia, feita pela Sociologia, possibilita o aluno a “ler a sociedade” de forma crítica e desnaturalizada, a ver as relações sociais de forma mais objetiva e menos dogmática (Professora D.).

Outra qualidade que os professores consideram fundamental e que possibilita o ensino de Sociologia na escola cumprir seus objetivos é aquela que denominamos de plasticidade – que definimos aqui pela pluralidade dos temas, conceitos, teorias que atendem a diferentes interesses. É esta qualidade que permite a aproximação do conhecimento escolar de Sociologia com os diferentes públicos das diferentes escolas. E essa aproximação é um fator determinante para que o seu ensino possa ser mais ou menos significativo para os estudantes e, por consequência, ter ou não o reconhecimento de sua relevância na Educação Básica pela comunidade escolar. Deste modo, a plasticidade torna a disciplina privilegiada no sentido de responder às questões e problemas sociais atuais da vida dos estudantes pela pluralidade dos temas, conceitos, teorias e correntes de pensamento que atendem a diferentes interesses, sob múltiplas formas de tratamento, dando suporte aos conteúdos da disciplina Sociologia. Além

disso, ela se apresenta de forma positiva aos professores, tendo em vista que se considera importante que os estudantes possam ter contato com diferentes perspectivas de análise.

A Sociologia tem uma especificidade frente às outras disciplinas no que se refere ao poder de ser sempre atual nos assuntos que permeiam o cotidiano. Quer dizer, os temas que as escolas propõem sempre podem ser explorados através do recorte sociológico, já que os conceitos e teorias são altamente flexíveis, as linhas e correntes de pensamento podem mudar de análise para análise (Professora D.).

A questão da discriminação que eu estou trabalhando agora com o primeiro ano, funciona com umas turmas, mas não funciona com outras. Eu acho que cada uma tem a sua particularidade, não tem aquele tema que eu digo: “ah, é geral”. Eu acho que seria falho eu dizer que tem aquele tema que todos gostam porque vai depender da turma, vai depender do contexto, vai depender de uma série de coisas (Professora J.).

[...] E nivelado ele nunca vai estar, até porque dentro das Ciências Humanas, existem as correntes de pensamento e você pode trabalhar o mesmo tema de várias maneiras diferentes. Então, não significa que o conteúdo exato que ele viu nessa escola, ele vai ver na outra. A não ser que realmente o livro fosse padronizado e se fosse possível para todos os professores seguirem o mesmo conteúdo. Isso não existe, isso não existe. Até porque cada turma é diferente. São diferentes e os livros são muito chatos... Não tem um livro adequado para o ensino (Professora C.).

A Sociologia na escola é fundamental quando você pensa a escola, não como a escola tradicional, que reproduz... Em que você só passa conhecimento, não constrói. Então, eu acho que a Sociologia tem a ver com isso. Ajuda a formar o aluno... O aluno com a Sociologia tem esse poder de reflexão, de pensar o mundo que ele vive, pensar as temáticas atuais, usar esses conceitos para pensar a realidade. Então, eu acho assim. Isso para mim é o principal ponto. Fazer a ligação da teoria com a prática, que a Sociologia faz muito bem. Acho que ela consegue colocar o aluno mesmo como um agente de seu processo de ensino e aprendizado. Acho que as matérias das ciências humanas, e a Sociologia, em especial, têm essa possibilidade (Professora I.).

Os documentos oficiais, nacionais ou estaduais, atribuem um papel preponderante aos “conhecimentos de Filosofia e Sociologia [como] necessários ao exercício da cidadania”. A despeito disto, as falas dos professores revelam uma noção de cidadania distinta dessa visão oficial muito colada no aprendizado de um conjunto de direitos e deveres constitucionais. Para os professores entrevistados, em contrapartida, a noção de cidadania está além de um conteúdo ou um conhecimento em si. Aqui, ser cidadão exige uma postura crítica relacionada à compreensão da origem dos problemas sociais, contextualizando e problematizando a formação social, política e econômica brasileira para uma participação mais consciente e esclarecida na sociedade. Isto é, ciente dos limites e possibilidades que a construção (que é permanente e está em transformação) da cidadania em uma sociedade desigual como a brasileira vem apresentando.

O [conteúdo preestabelecido pelo Currículo Mínimo para o 2º bimestre do] 3º ano, que é Estado, Política, [eu] modifiquei totalmente porque eu estou focado nas noções de cidadania, direito ao voto, ligado ao ano eleitoral...

Marcia – E você aproveitou para mudar o conteúdo?

A. – Isso. E Falar um pouco sobre o nosso processo de formação, por que as coisas aqui acontecem do jeito que acontecem, e normalmente não dá tempo de fazer isso. Então, nesse

ano eu estou deixando o Currículo Mínimo de lado e estou, dentro do conteúdo “formação social brasileira”. Estou dando a política moderna, nosso sistema político, formação do Estado brasileiro, nossa formação política-cultural, formação do povo: por que nós somos do jeito que somos? Aí estou usando o Vitor Leal Nunes, Oliveira Viana. Eu não costumo trabalhar com eles, mas esse ano, com o 3º ano, eu estou só no Brasil, falando sobre a formação do Brasil, estou usando esse contexto e a turma está gostando muito. Melhor até do que falar dos Estados de maneira abstrata. Eu dava o texto do Pêrsio [autor de livro didático de Sociologia], que é um bom texto, mas é fora da realidade [...] Por que as instituições políticas funcionam desse jeito? Noções de clientelismo, de parentela, mandonismo, todos esses conceitos que eu nunca tinha trabalhado em sala de aula, esse ano por causa da política, das eleições, eu estou usando (Professor A.).

Eu acho que a Sociologia deveria reunir, no foco principal, realmente você estimular a criação de cidadãos conscientes. É estimular a postura crítica. Eu acho que seria a principal razão de ser da Sociologia no Ensino Médio [...] O aluno chega na internet e ele tem qualquer conteúdo, mas eu acho que a gente incentivar o aluno e treinar o aluno até para uma postura crítica diante dessas informações que ele vai receber. Eu posso passar pra ele um conceito de estratificação social, ele vai na internet e vai saber o que é estratificação, tipos de estratificação, ele vai ter tudo. Mas é essa postura desse texto que ele está lendo, vamos ver o contexto, vamos ver a linha que ele está seguindo, vamos ver a questão da ideologia. Sabe? É isso que eu procuro dar. É esse suporte para ele se posicionar naquilo que ele lê e naquilo que ele ouve. E eu acho que na base não é isso que está no papel que a Sociologia tem que ser no Ensino Médio. Ela é na prática, tem que ter utilidade senão ele descarta. Não é? Por isso eu tento dar uma utilidade da Sociologia na vida dele, não só com conceitos. Conceitos são importantes, mas tem que saber usar isso

Marcia – Por isso que você diz que o tema mercado de trabalho no 3º ano acaba sendo fundamental?

C. – Fundamental. Até porque aprende a ter a postura crítica, o porquê, sabe? (Professora C.).

Em suma, a leitura da percepção dos professores e professoras a respeito dos sentidos da Sociologia como disciplina escolar, seus objetivos e especificidades, sugere que mesmo diante da plasticidade e porosidade da disciplina, parece ser fundamental desenvolver um olhar, uma sensibilidade intelectual questionadora e crítica, buscando perceber o mundo social sob a perspectiva sociológica, isto é, sob uma perspectiva científica que proporcione a problematização da realidade mais próxima aos estudantes, e que também possa colocá-los em contato com outras realidades e modos de vida em sociedade, contribuindo, assim, para a formação humana.

Apesar de tanto o Currículo Mínimo e as orientações políticas da SEEDUC se pautarem na pedagogia das competências e nos exames nacionais e estaduais como referência para o estabelecimento dos conteúdos assim como dos sentidos dado à educação, os professores demonstram que os sentidos que dão à disciplina a faz transcender a estes propósitos. Talvez pela compreensão da necessidade de ainda se legitimar em si mesma diante da comunidade escolar, dar um sentido mais amplo à educação, que não a simples aquisição de competências

Deste modo, ela é crítica porque se baseia no conhecimento e na perspectiva científica, tendo como objetivo apresentar e estimular nos estudantes esta perspectiva. É plástica pela pluralidade dos temas, conceitos e teorias que atendem a diferentes interesses e de variadas formas, apresentando diferentes maneiras de ver e explicar o mundo sociologicamente. É

atual porque busca se relacionar ao cotidiano dos estudantes, fazendo-os problematizar sua realidade mais próxima e sua inserção na sociedade mais ampla. Esses três elementos articulados estariam, então, compondo aspectos da identidade da disciplina no Ensino Médio na perspectiva destes professores. Formariam um tripé que identificaria a disciplina na escola e a sua especificidade diante das outras

### **3.2 Conteúdos e metodologias**

Em consonância aos sentidos atribuídos ao ensino da Sociologia se desenvolvem os conteúdos e as metodologias que são trabalhados em sala de aula. Dada as especificidades da disciplina, a questão do currículo é um tema longe de um consenso. Os professores constataam a dificuldade de criar um currículo que na prática é uma negociação – com os alunos, com as direções escolares, com o que é preestabelecido pelas propostas curriculares, os livros didáticos, etc. Mesmo atualmente com a proposta curricular oficial de Sociologia fazendo parte de uma política de educação que vem incidindo sobre o trabalho do professor através de diferentes mecanismos de controle, limitando sua autonomia, conforme descrevemos no capítulo anterior, a fala dos professores demonstram como ainda não podemos estabelecer uma linearidade a respeito dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ainda mais em uma rede de ensino cujas características e condições materiais das escolas são tão diversas.

Contudo, a disciplina precisa se realizada. E ela só se realiza através de conteúdos e metodologias acionados em sala de aula. Uma questão que parece ser determinante para este grupo se deve não apenas ao conteúdo proposto pelo Currículo Mínimo, mas às condições que são oferecidas para realizá-lo. O principal problema é a exiguidade do tempo de aula associado às estruturas deficitárias das escolas, que tolhem as possibilidades de criação dos professores e a aula tradicional expositiva acaba sendo a única solução para a maior parte deles.

Atualmente eu sigo o Currículo Mínimo proposto pela SEEDUC [Secretaria de Estado de Educação]. Devido à carga horária reduzida e o extenso currículo da Sociologia, foco as aulas no conteúdo teórico, destacando os conceitos norteadores das Ciências Sociais que estão ali no currículo. Eu sempre elaboro textos curtos que possam ser escritos no quadro ou digitados e impressos em pequenos folhetos para serem colados no caderno do aluno. E sempre elaboro também, logo depois da exposição, exercícios para a fixação dos conteúdos. Quando os conteúdos curriculares são dados, são cumpridos, aí sim eu utilizo outros recursos para ilustrar o tema, como vídeos e músicas. Apesar dos recursos multimídias ter várias limitações, tanto pela dificuldade de encontrar tempo para utilizá-lo diante do cumprimento do conteúdo do currículo quanto da logística da escola, que não possui sala de vídeo e nem aparelhagem adequada para a reprodução. É sempre um desafio utilizar estes recursos na escola. Mas, devido a pouca ou nenhuma disponibilidade da escola em reproduzir materiais e dos recursos multimídia acabo utilizando com mais frequência as aulas expositivas no quadro [...] O

professor de Sociologia, e acredito também que o de Filosofia, vive numa ansiedade tamanha. Ele precisa além de dar todo o conteúdo, fazer a turma ter disciplina e atenção ao que ele fala. E por ser aula de apenas 50 minutos, pouco dá para organizar outras estratégias do que a aula expositiva. Acredito que o professor de Sociologia por ter uma formação acadêmica rígida, preocupa-se muito em transmitir os conceitos e teorias sobre a temática do bimestre relacionando com as situações do cotidiano, e apenas posteriormente utiliza um vídeo, artigos e recortes de revista para esmiuçar e consolidar o tema. Mas com este pouco tempo para tudo isso não dá. Dentro das 8 a 10 aulas bimestrais, três a quatro são perdidas com testes, provas, SAERJ, atividades de recuperação, culminâncias de atividades gerais da escola... Então, é necessário terminar o conteúdo em cerca de três aulas. Como explorar a criatividade na elaboração das aulas com recursos multimídias ou visitas guiadas em centros culturais, por exemplo, diante da pressão do cumprimento de prazos? De entrega de notas, de lançamento de notas do sistema, com diários e mais diários para preencher? Não dá! (Professora D.).

Eu pego [os textos] dos livros mesmo, faço tipo um resumo e coloco no quadro. Eu coloco no quadro, eles escrevem e eu explico. O básico é isso (Professor A.).

Marcia – E você conseguiu trabalhar bem com o livro?

Não, considerando a extensão do programa, que o Currículo Mínimo é um currículo máximo, não é? E os tempos. É tudo muito... Pra você conseguir cumprir o Currículo Mínimo, você tira o peso da qualidade, a maior parte das vezes optando pela aula expositiva dialogada entre aspas, né? Usando cada vez menos recursos que eu gosto muito de passar filmes. O debate ainda acontece, mas mais no 3º ano com os dois tempos, e menos no 2º ano [...] Agora também a exiguidade do tempo que dão pra sociologia, né? Que faz com que, ao mesmo tempo em que diz que cada vez mais você deve fugir da aula expositiva, você cria todas as dificuldades, cria todos os obstáculos para que você possa sair disso. Então, o debate, você usar recursos diferenciados quando você tem 45 minutos – porque você não tem 50, você tem 45 minutos – é uma lástima. Até pra passar um filme. Me lembro que eu quis passar para os alunos e passei. Mas comprometi o conteúdo, eles ficaram loucos porque eu ficava passando leitura pra casa e nas aulas expositivas, eu quis trabalhar com eles aquele filme “A Onda”. Eles adoraram, só teve uma turma que não conseguiu. Mas você imagina dar em capítulos, um tempo semanal, até você conseguir ir pra uma sala [de vídeo] porque os recursos não têm. No município [na rede municipal de ensino], hoje em dia, eu tenho *data show* em sala de aula, então eu posso passar um filme na sala de aula. Em uma escola como o [nome do colégio] você tem uma sala de vídeo! É uma disputa horrorosa. Aí você marca, porque você planeja, mas você sabe que nem tudo que você planeja você consegue dar conta por várias razões. Aí você planeja e nem sempre o dia da sala que você conseguiu a marcação daquela sala, é o momento adequado pra ela entrar no seu planejamento de apresentar determinados conteúdos. Então isso atrapalha muito. O debate acaba contaminado por uma troca. Exercícios em sala de aula cada vez menos consigo fazer, porque não dá, alguma coisa fica comprometida. Aí eles ficam muito ressentidos quando vem a prova, porque não houve tempo de fazer um exercício, algumas perguntas, é muito difícil. Eu marco uma leitura de texto, você vai para leitura, eu gostava muito de trabalhar com leitura de texto, aí depois da leitura abrir pra um debate e no final fechar com algumas questões. Dar conta de um texto, de elaborar um texto, aí você vê o quanto o aluno deu conta daquilo, daquele conteúdo. Isto está muito difícil (Professora G.).

Soma-se à exiguidade do tempo de aula as limitadas condições materiais das escolas para o exercício pedagógico. Do ponto de vista dos professores, tais condições interferem de modo determinante não apenas no cumprimento do currículo, mas na maneira como ele é trabalhado, na medida em que possibilitam ou não o trabalho criativo na elaboração de aulas mais atrativas e/ou estratégias que tornem os conteúdos mais acessíveis e palatáveis aos alunos. Deste modo, percebem que a potencialidade da disciplina – dada sua plasticidade, atualidade e criticidade – não é favorecida por tais condições.

Como vimos na seção anterior, o conhecimento escolar da Sociologia é contextualizado para aproximar os alunos a um tipo de olhar sobre o mundo social e, assim,

poder despertar a reflexão sobre o modo de sua participação nele. Com base nisto, tem-se que o conteúdo da disciplina parte prioritariamente de uma abordagem temática que se relaciona com a vivência do estudante. A partir disto, os professores articulam os conceitos científicos aos temas selecionados. Tais conceitos variam de acordo com as perspectivas teóricas que julgam mais conveniente a cada abordagem. Mas, o rigor em demarcar um campo conceitual próprio da Sociologia é uma preocupação que perpassa todo o trabalho dos professores. Tal preocupação se refere, ao mesmo tempo, ao rigor científico às abordagens temáticas e à necessidade de especificar a disciplina diante das demais que compõem a área de humanas. Em outras palavras, de compor sua identidade.

Eu me baseio no Currículo Mínimo, mas o Currículo Mínimo é muito abrangente, então eu pego aqueles temas, aqueles eixos [as competências e habilidades] do Currículo Mínimo e aí vejo: ah, isso aqui é para trabalhar Cultura, o conceito de Cultura. E aí eu foco assim: pego aqueles temas abrangentes e monto. Traduzo mais para nossa linguagem mesmo, da Sociologia, das Ciências Sociais, nos termos que a gente conhece. De acordo com o que o Currículo Mínimo coloca. Só um bimestre que eu não fiz isso. Foi esse último bimestre, o segundo bimestre. O 2º ano estava trabalhando Cultura no primeiro bimestre e foi uma discussão que deu um caldo e eu continuei. E aí quando era pra falar sobre Trabalho, que é até um tema que eu gosto muito, eu não falei sobre Trabalho no segundo bimestre e comecei a falar sobre Trabalho só no terceiro bimestre. Aí falei sobre trabalho no terceiro bimestre e acabou que é um tema que eu gosto muito e também não consegui falar tudo [...] Então, assim, eu trabalho muito com conceito. Que eu percebi, pelo menos pra mim – aí foi uma experiência da minha formação escolar, um diferencial – quando eu entrei para a faculdade, foi que eu tinha clareza sobre alguns conceitos. Conceitos de instituição, o que é instituição, sei lá, o que o Estado representa, sabe? Conceitos bobos, mas que eram o grande motor da minha reflexão. Era o pontapé inicial e eu trabalho bastante com conceito com eles. Mas não é uma mera definição, óbvio, eu pego o conceito e contextualizo. É o que eu geralmente faço. (Professora H.).

Eu estou seguindo o Currículo Mínimo. Achei que facilitou por um lado e limitou por outro. Mas de qualquer jeito é melhor você ter, quando você chega, nunca deu aula, é melhor ter um ponto de referência. Eu tento ao máximo seguir o Currículo Mínimo.

Marcia – E como está sendo seguiu-lo? Você tem alguma dificuldade para seguiu-lo?

A.– Olha, o primeiro Currículo Mínimo que eles fizeram, eles tinham melhor organizado com matérias e conceitos, eu segui com mais facilidade. Esse, não sei qual a estratégia que eles usaram, ele coloca só as competências e habilidades. O aluno tem que ser capaz disso, capaz daquilo, e aí a matéria fica muito aberta. Eu consigo porque eu já acostumei, mas quase sempre eu me oriento pelo primeiro e aí, dentro do primeiro, eu uso o segundo. Porque o primeiro é bem mais específico (Professor A.).

Neste sentido, a opção, por parte dos professores entrevistados, por contemplar a Sociologia clássica em seus planos de curso, contextualizando e dimensionando porque um clássico se torna um *clássico*, a partir da pertinência dos seus aportes teóricos e metodológicos para compreender a sociedade ainda hoje, parece se justificar tanto pelo valor científico deste referencial, quanto por corroborar a demarcação de um campo e da identidade da disciplina na escola. Assim, modificam o currículo para adequá-lo às demandas que eles percebem em relação ao conhecimento escolar da Sociologia, a partir do trabalho em sala de aula.

Em termos metodológicos, a opção pelo estudo da Sociologia clássica impõe uma tarefa nada simples ao professor de produzir novas formas de abordagem dos conceitos científicos, ou seja, de realizar a mediação didática, a fim de propiciar o contato dos alunos a este conteúdo, de forma historicizada e contextualizada.

Então nós nunca abrimos mão de teoria sociológica, nós sempre achamos fundamental fazer essa apresentação: Weber, Marx, Durkheim. Nós sempre apresentamos. O histórico da Sociologia, o Surgimento da sociologia, nós sempre apresentamos. Os conceitos fundamentais, as ferramentas da sociologia, nós sempre apresentamos. [...] Então, uma coisa é você pegar a teoria sociológica para apresentar, para dizer como o cientista social elabora a sua teoria. E aí apresentar a teoria para o aluno. Outra coisa é você cobrar dele a teoria. Então, para o garoto, você pode até usar, para ele perceber a força que o coletivo tem sobre o indivíduo, você trabalhar Durkheim com ele. Agora você não precisa cobrar o que você cobraria de um cientista social o conhecimento que você vê naquela prova. É pra ele compreender a mensagem e apresentar as ferramentas e não cobrar como se cobra naquelas provas [referindo-se às provas de vestibulares que adotam a Sociologia em seus exames<sup>64</sup>]. Eu acho, não é deixar de fora determinados conteúdos, mas a forma como se cobra dos alunos. Por exemplo, quando eu, eu sempre gostei muito de trabalhar com os alunos os textos desses autores e assim eu ficava muito satisfeita quando eles reconheciam. Eles pegavam aquele texto e diziam: ah, isso aqui é Marx. Por que Marx? Porque esse texto aqui ele consegue perceber? Eu ficava bastante satisfeita com isso. Isso eu achava importante (Professora G.).

Eu estou me baseando mais ou menos no Currículo Mínimo, mas nem sempre vai o Currículo Mínimo todo, todos os dias, todos os conceitos. Tem coisa que eu falo assim: “não dá, não rola” e eu descarto. Ou, então, faço assim, meio que a minha interpretação daquilo que seria o Currículo Mínimo e faço a adequação. No bimestre passado eu fiz mais ou menos isso em relação ao 1º ano e em relação à adequação aqui do 3º ano. Eu fiz uma adequação porque, por exemplo, achava que era importante eles conhecerem o Weber, que eles não tinham visto Weber comigo em tempo algum. Então eu peguei o terceiro bimestre e cuidei do Weber, usando a questão da dominação, mas a partir do Weber, mas expliquei quem era e tal. Eu achei que era importante fazer isso. E deu certo, deu super certo, eu trabalhei com matéria de jornal, ficou muito legal (Professora J.).

[...] na realidade, logo que eu entrei, eu comecei todas [as séries] pelo começo. Mesmo entrando no 3º ano, eu falei do contexto histórico, sobre os movimentos sociais em torno da Sociologia, Marx, Weber e Durkheim. E aí só no segundo bimestre eu comecei a tentar seguir o Currículo Mínimo (Professor A.).

Olha, eu te confesso que eu comecei um pouco perdido, porque o que eu ia trabalhar? Eu vi o Currículo Mínimo, mas o Currículo Mínimo não me ajudou porque eu achei que ele não se adequava à necessidade dos alunos. Então, no primeiro ano eu trabalhei com conceitos principais, primeiro o recorte do que é Sociologia, porque eles acham que sociologia e filosofia são a mesma coisa. O Currículo Mínimo é fluído demais e eu achei que Marx, Weber e Durkheim, nos seus rudimentos principais, eles podiam ser citados, podiam ser conhecidos. Então eu trabalhei com o Durkheim logo de cara porque eu acho que ele é um pouco mais fácil do aluno entender, essa noção da preeminência da sociedade. Em um segundo momento eu trabalhei com Marx, e aí, apesar do Marx ter uma complexidade extrema, quando você fala de capitalismo, fala de exploração, eles entendem mais facilmente. Estou trabalhando [este conteúdo] ao longo no ano todo porque nós temos uma limitação drástica, porque sociologia é um tempo de 50 minutos semanal (Professor F.).

É perceptível na fala dos professores quando indagados sobre *como trabalham* a atenção que dão a estabelecer a distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento

<sup>64</sup>A Sociologia foi incluída em alguns vestibulares do país. “A partir de 1997, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, a partir de 2003, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A Universidade Federal do Paraná (UFPR) aprovou a inclusão da sociologia nas provas de vestibular, a partir de 2007” (SILVA, 2007, p. 418).

do senso comum, de forma não hierarquizada, mas demarcando as características específicas de cada um desses tipos de conhecimento. Compreender a noção de ciência, o que é ciência, e a constituição da Sociologia enquanto ciência faz-se imprescindível para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Para tanto, parece desejável que se possa dedicar, dentro do programa curricular, o estudo de algumas ferramentas metodológicas das Ciências Sociais para que o trabalho com pesquisa possa contribuir para criar imagens mais nítidas para os estudantes sobre como *funciona* a Sociologia como ciência, bem como permitir que eles experimentem este tipo de pesquisa. Neste sentido, a pesquisa seria um instrumento valioso para ajudar no processo de desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais por parte dos estudantes e também de identificação tanto quanto próxima do *pensar e agir* sociológico.

Eu resolvi que iria desenvolver com os alunos um trabalho onde haveria pesquisa de campo, de iniciação científica, melhor dizendo. Então no primeiro bimestre uma das avaliações, que eu nunca abri mão de fazer uma prova, mas eu sempre trabalhei muito com trabalhos também. Então nesse trabalho de grande peso eles sentariam para discutir o tema que eles gostariam de pesquisar. Eu dava uma, fazia uma introdução ao que seria a pesquisa, como que se trabalhava, como seleciona o objeto, como se faz uma pesquisa, enfim, em Ciências Sociais. Então no primeiro bimestre eles escolheriam um tema, como quem monta um projeto, fariam um projeto, né? E foi muito bacana. No primeiro bimestre eles escolheriam um tema, o trabalho seria em equipe, uma equipe pequena de quatro elementos, no segundo bimestre eles montariam o projeto, no terceiro eles desenvolveriam, iriam a campo fazer a pesquisa e no quarto [bimestres] eles fariam um relatório, não seria exatamente uma monografia, um relatório de pesquisa. E os trabalhos ficaram, a maioria, muitos bons. Gravidez na adolescência,...

Marcia – Mas isso era um trabalho paralelo ao bimestre ou era só trabalhado assim?

G. – Dentro do bimestre. Eu trabalhava os conteúdos e eles iam desenvolvendo esse trabalho. Foi um trabalho muito bacana. Eles gostaram do resultado.

Marcia – Eles escolheram os temas, não é?

G. – Exato, eles escolheram os temas. Claro eu orientava o que era um tema, que eles iam ter mais dificuldade pra desenvolver, que ia ser complicado, mas assim foram pouquíssimos os trabalhos de má qualidade. E o que eu gostei mais é que no final a empolgação em ver eles reconhecendo o quanto eles haviam aprendido fazendo aquele trabalho. Mas também foi só um ano que aquilo funcionou bem. No ano seguinte eu tentei usar e foi um fiasco, eles tinham muita dificuldade para fazer.

Quanto ao referencial para comporem os conteúdos de suas aulas, os professores se apóiam principalmente em textos acadêmicos e livros didáticos, seguindo o Currículo Mínimo como um roteiro. Entretanto, vale lembrar, que o currículo é adaptado às condições e possibilidades que cada um encontra e às demandas que identificam nas suas turmas.

Eu tenho uma apostila que eu uso, mas eu sempre procuro variar algumas coisas. Eu tenho até uma coleção boa de textos [que contém fragmentos de textos acadêmicos, textos jornalísticos e fragmentos de livros didáticos]. Vou garimpando. Alguma coisa que eu acho interessante, de repente, que eu esteja lendo, eu trago dentro do tema. Eu estou sempre garimpando alguma coisa que eu acho que vai ser interessante pra aula. [...] Dependendo do tema. No 2º ano, por exemplo, eu tenho ajuda, um suporte do livro didático.[...] As duas escolas adotaram o [livro do] Tomazi, que eu não estou gostando muito... Eu preferi o da Bomeny. No bimestre passado, no 2º ano, eu peguei um capítulo da Bomeny. É bom, dá pra trabalhar legal. E assim,



o Tomazi tem umas horas em que ele não é conceitual, “voa” um pouco, eu não gosto disso. Entendeu? [...] No 2º ano eu estou com livro didático, no 1º ano eu estou pegando coisas, montando folhinhas, eu gosto de trabalhar com eles com textos porque eles leem muito pouco, então, eu gosto de trabalhar com eles com textos em sala de aula, lendo e discutindo com eles, eu estou trabalhando a questão do estigma em relação à mulher, ao negro, ao gay, essas coisas assim [...] No 3º ano, agora eu estou trabalhando violência e eu peguei algumas matérias da Revista de Sociologia [da coleção Ciência & Vida, editora Escala], estou fazendo assim, dessa forma. No que o livro não me dá suporte, então eu busco em outros lugares [...] Eu estou me baseando mais ou menos no Currículo Mínimo, mas nem sempre vai o currículo mínimo todo, todos os dias, todos os conceitos. Tem coisa que eu falo assim: “não dá, não rola” e eu descarto. Ou, então, faço assim, meio que a minha interpretação daquilo que seria o currículo mínimo e faço a adequação. No bimestre passado eu fiz mais ou menos isso em relação ao primeiro ano e em relação à adequação aqui do terceiro ano. Eu fiz uma adequação porque, por exemplo, achava que era importante eles conhecerem o Weber, que eles não tinham visto Weber comigo em tempo algum então eu peguei o terceiro bimestre e cuidei do Weber, usando a questão da dominação, mas a partir do Weber, mas expliquei quem era e tal. Eu achei que era importante fazer isso. E deu certo, deu super certo, eu dei matéria de jornal, ficou muito legal (Professora J.).

O que acontece é o seguinte: eu basicamente monto as minhas aulas... Porque eu gosto muito de noticiário, então, eu ligo a minha televisão de manhã na Globo News, na Band News e o tempo inteiro eu estou acompanhando o noticiário. Então, eu monto muito as minhas aulas baseada em fatos da atualidade, entrevistas, no que eu realmente acompanho. Informação, mais até mesmo do que em livros didáticos [...] Eu uso o Currículo Mínimo, currículo obrigatório, eu normalmente... Com alguma crítica, mas eu acho que, embora não concorde com o currículo mínimo, eu acho que a matéria de 2º ano não é específica para 2º, só deveria ser dado no 3º, então, eu faço um pouco de... Eu arrango. Pelo menos o mínimo daquilo que está eu procuro dar por respeito ao aluno, por respeito ao aluno. E eu acompanho assim, mesclando. Mesclando o currículo mínimo, com alguns textos acadêmicos, mas principalmente com parte da atualidade. [Antes do Currículo Mínimo] Eu seguia mais ou menos o livro Pérsio. Então eu montava mais ou menos como estava dividido ali, mas acrescentando coisas que eu achava necessário, porque faz parte, iam surgindo. Por exemplo, a Rio +20: eu adequava a Rio +20 ao meu conteúdo do bimestre, sempre foi assim. Agora, o 3º ano eu sempre voltei para o mercado de trabalho. Eu acho que isso é uma falha, porque no Currículo Mínimo é no 2º ano que fala de trabalho e eu acho que o 3º ano ainda não está interessado (Professora C.).

Por que o que acontece? Nós temos o livro da Helena Bomeny, que é um livro excelente e ele é tão bom que, por exemplo, eu poderia, alguns capítulos, ter usado nas primeiras aulas da [nome da universidade privada na qual lecionava introdução à Sociologias a estudantes de diferentes cursos de graduação]. Ele é um livro que tem texto. Só que o texto dele é muito aprofundado, ele tem muitas questões para cá [para a escola]. O do Tomazi seria um pouco mais adequado, aquele de capa vermelha, Nelson Tomazi, apesar dele ser muito histórico...[...] Como é que eu uso: trabalho de recuperação, trabalho de casa, eles lêem, tiro umas dúvidas e eles fazem. Mas erram muito porque o texto é um texto até que algumas partes têm que ser trabalhadas em sala. Fica difícil porque eles não trazem um background anterior, se fossem dois tempos, daria. Eu continuaria trabalhando a teoria de uma forma mais tradicional e com o livro de uma forma mais, assim, a gente seleciona esses parágrafos e lê. Então o material fica subutilizado, porque a exigüidade do tempo não permite que eu trabalhe com esse livro em sala. Eu acho que é um problema (Professor F.).

A adoção do livro didático de Sociologia foi recebida de forma positiva pelos professores – apesar de três dos 10 entrevistados não trabalharem diretamente o livro com os alunos porque a escola onde estão lotados ainda não os recebeu desde que foram distribuídos na rede. Porém, todos apontam as insuficiências dos livros tanto em relação à didática e conteúdo conceitual, quanto por não contemplarem a diversidade das salas de aula e a dinâmica do ensino de Sociologia, sendo obrigados a trabalharem sempre com pelo menos

dois livros de referência ao mesmo tempo. Dentre os citados, além dos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (quase sempre trabalhados em combinação), estão o *Introdução à Sociologia*<sup>65</sup>, de Pêrsio Santos de Oliveira, *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*<sup>66</sup>, de Cristina Costa, *Sociologia para jovens do século XXI*<sup>67</sup>, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa e *Sociologia*<sup>68</sup>, de Joel Charon. Deste modo, a sala de aula exige um trabalho constante de pesquisa e criação de textos como material de apoio a estes professores. Um verdadeiro artesanato intelectual.

[antes do Currículo Mínimo e da adoção dos livros didáticos] eu montava o planejamento a partir muito dos PCNs, dessas orientações, e aí eu fui construindo [...] E eu me apoiava nos livros didáticos porque eu montava as apostilas com eles. Eu que montava a partir de textos que eu achava pertinente para a idade. Então, assim, livro de ensino médio eu usava muito o Tomazi, o da Cristina Costa, deixa eu ver qual do ensino médio... Eu tinha outros, né, na época, livros que eu usava. Agora, deixa eu ver, o do Joel Charon... [...] Hoje aqui a gente está seguindo o Currículo Mínimo. O Currículo Mínimo não tem muita diferença do planejamento que a gente já seguia. Não tem muita diferença, os temas que contém eram os que a gente trabalhava.

Marcia – E vocês aqui estão usando livro didático?

E. – Estamos. O livro do Tomazi.

Marcia – E como foi essa escolha deste livro?

E. – O critério foi mais, assim, para contemplar o Currículo Mínimo, o que atendia mais. Os temas eram mais atendidos do que o da Helena, porque ficou entre os dois, né? E até dá, assim, eu gosto muito do livro da Helena, porque ele é diferente, né? Uma didática diferente, a maneira que ela aborda, mas como foi uma escolha da escola, dos professores, aí ficou o Tomazi (Professora E.).

Eu uso o livro didático e outros livros de referência e de apoio, dependendo do tema da aula. Uso o dos professores da Faetec [livro “Sociologia para Jovens do século XXI”], o do Tomazi eu sempre usei e uso textos complementares em sala de aula também, além dos recursos multimídia que a escola oferece. Mas, em relação ao livro didático, isso é uma novidade na rede, e ainda não consigo utilizá-lo como referencial nas aulas e acabo utilizando mais os textos de apoio, artigos elaborados por mim ou buscados na internet, jornais e revistas. É um desafio aprender a utilizar o livro didático e adequá-lo ao currículo mínimo (Professora D.).

Aqui eu consigo usar muito bem o livro, apesar de também dar coisas que não são do livro, mas eu uso bastante o livro. E aí quando eu não uso o livro, eu pego um artigo, alguma coisa diferente, eu uso muito aquele blog “café com sociologia”, vejo bastante coisa ali [...] Aqui nós usamos o livro do Tomazi, que é esse laranjinha. [...] Geralmente eu sigo o livro dependendo da temática. Por exemplo, para trabalhar preconceito. Eu acho que esse livro não fala tanto sobre preconceito, mas ele fala bem sobre cultura. Então, pra falar sobre cultura, eu fui trabalhando em cima do livro, mas pra falar sobre preconceito eu fui buscar em outras informações, outras fontes. Então eu mesclo. Eu não foco só no livro, não (Professora H.).

Olha, eu to seguindo o Currículo Mínimo, né? Então agora, por exemplo, para o 1º ano eu estou dando Estrutura e Estratificação social que eu acho o tema principal no terceiro bimestre, eu to seguindo essa linha[...]Eu estou utilizando um livro didático que é usado pelo Estado, que é Sociologia para o Ensino Médio, do Tomazi. Mas, tem umas coisas do livro que eu gosto, tem outras que eu não gosto muito não. Acho meio chato o texto do livro, às vezes. Eu uso muito Powerpoint baseado no livro, no capítulo do livro. Pego alguns textos do livro,

---

<sup>65</sup> Editora Ática.

<sup>66</sup> Editora Moderna.

<sup>67</sup> Editora Novo Imperial.

<sup>68</sup> Editora Saraiva.

coloco imagens que eu procuro, umas coisas que eu procuro e faço a apresentação de imagens com leitura com eles, porque também eles não tem o livro. Então estou trabalhando muito com Powerpoint, quase toda aula eu faço com PowerPoint.[...] olha, aqui eles gostam muito dessa coisa de usar data show, eles estão gostando muito. Nenhuma professora aqui usava e tinha esse material aqui então eles têm gostado. É uma coisa diferente, usar imagem, fazer discussão em cima de análise de imagens, fotografias (Professora B.).

Marcia – Mas você tem algum livro didático de apoio? Já usou algum livro didático de apoio?  
C. – Olha, eu ainda uso muito o Pérsio. Por quê? Porque é uma leitura muito fácil, pela leitura muito fácil. O Tomazi eu acho um pouco rebuscado e em alguns aspectos eu acho até chato. Eu mesma, quando acabo de ler uma página, eu digo: “nossa, que coisa chata”. A gente não consegue ter uma linguagem que consiga atrair o aluno. Por isso eu acho que eu pego parte da atualidade, porque eu acho que está mais no dia a dia [...] não tem um livro adequado para o ensino. Porque eu acho que esses livros tinham que ser feitos mesmo por professores que estão no dia a dia, não pode ser um livro acadêmico, tem que ser um livro prático e dinâmico [...] O livro de Sociologia ele tem que ser sempre revisto, atualizado (Professora C.).

[Eu uso os livros do] Pérsio, “Introdução à Sociologia”, Nelson Tomazi, e também o da Helena Bomeny. [...] Eu tenho os três. Mas sempre os dois que eu mais uso é o Pérsio e o Nelson. Eu acho que os livros indicados pela Secretaria, nossos livros, não atendem as necessidades do Currículo Mínimo. Por isso que você tem que ter vários livros, ficar mesclando um pouquinho daqui, um pouquinho dali. O Nelson Tomazi é muito histórico, você vai ler ele, tem muita história, os alunos reclamam: “ah, mas isso é História”. E aí eu tento trazer o Pérsio, que é um pouquinho diferente, o da Helena Bomeny, misturando sempre [...] Tem outros que não foram aprovados, que eu julgava também bons, mas não passaram pelo processo seletivo do MEC. [...] Eu gosto muito da Cristina Costa, para mim é um dos melhores. Também tem outro de um professor da FAETEC [livro “Sociologia para jovens do século XXI”]. (Professor A.).

Em relação aos recursos didáticos, os professores apontam que estes exigem um trabalho de *garimpagem e experimentação*: o uso de documentários, filmes, reportagens, fotografias, imagens é bem aceito em sala de aula e aparecem como facilitadores para exporem conceitos muitas vezes complexos. Porém, o que “dá certo” ou não é sempre uma incógnita que requer um trabalho de teste constante. Do mesmo modo, as condições materiais das escolas nem sempre possibilitam seu uso, o que parece ser um dos principais problemas em sala de aula, pois todos os professores apontam para a necessidade de mudar o “ponto de partida” de como abordar os conteúdos da Sociologia. Destacamos dois exemplos de trabalhos que articulam o conteúdo da disciplina com atividades de aprendizagem com o uso destes “recursos facilitadores”.

Olha, eu gosto muito de trabalhar com vídeos. A exibição de vídeos antes ou após a explanação dos conteúdos sempre dá muito certo, mas desde de que sejam curta-metragem ou parte de um longa-metragem, né? Por causa do tempo. Mas os alunos se interessam e acham mais interessante porque é como se vissem a “Sociologia na prática”. [...] Após a minha explicação da proposta do filme e do conteúdo teórico da aula fica mais fácil compreender os conceitos.

Marcia – Com quais filmes você costuma trabalhar?

D. – Tem vários... A "Alma do Negócio" [de José Roberto Torero, 1997] sempre é muito bem recebido. Como fala do consumo e do poder ideológico misturado com humor *trash*, é muito bem visto pelos alunos. O "Meow" [de Marcos Magalhães, 1981] também é nessa mesma linha. Uma animação com um gato seduzido pelo poder da indústria cultural em consumir refrigerante ao invés de leite. O documentário "Carne e Osso" [de Caio Cavechini e Caio Barros, 2011] usei pela primeira vez esse ano. E surtiu muito efeito para consolidar as características da exploração do modelo fordista em frigoríficos. Nessa mesma linha, tem o

"Tempos Modernos" [de Charles Chaplin, 1936]. Eles quebram um pouco o preconceito com o cinema mudo e preto e branco e conseguem captar a exploração no modelo capitalista. "Entre muros e favelas" [Suzanne Dzeik, 2005] é uma tentativa de descriminalizar a pobreza e os movimentos sociais, mas eles ficam mais atentos à violência policial e às condições das favelas, como as falas e vida dos moradores e começam a debochar em algumas situações. Porém, acredito que desnatura um pouco essa visão estigmatizada das favelas e dos pobres. [Por outro lado] Uma experiência que fiquei frustrada foi quando solicitei que elaborassem *slides* no computador ou fizessem vídeos nas próprias máquinas fotográficas. Imaginei que eles tivessem facilidade em fazer essa tarefa devido à familiaridade com essas ferramentas, né, mas a grande maioria não se interessou em fazer os vídeos.

Marcia – Quais foram os temas que você trabalhou com eles neste trabalho?

D – Na ocasião, os temas eram sobre as “diversas formas de trabalho”, para o 2º ano; “identidades” para o primeiro ano; e, “organizações da sociedade civil e partidos políticos” para o 3º ano. Achei que ia ser super boa a recepção da atividade, mas não foi. Foi horrível. [Mas, ao mesmo tempo] Os alunos também não gostam das avaliações formais como testes e provas porque exigem esforço de compreensão da leitura e produção da escrita, que são as grandes dificuldades para eles hoje em dia. Mas também não se envolveram nesta atividade. Foi frustrante. Achei que eu tinha tido uma super odeia e foi frustrante (Professora D.).

Uma dinâmica recente que eu fiz, eu fiz uma sobre a questão do preconceito, que foi bem bacana. Eu levei várias notícias, reportagens sobre, sei lá, uma pessoa que foi presa portando drogas, uma pessoa que foi presa por roubo, uma pessoa que matou quatro pessoas e notícias de alguém que desobedeceu a professora, várias notícias que saíram na mídia e botei várias fotos e eles tinham que identificar o que eles achavam, qual notícia era de cada foto. E, aí, na maioria das turmas, todos os negros foram os bandidos, os assassinos, os criminosos, né? E dentro desses negros tinham vários atletas, medalhistas, trabalhadores. Além da questão racial, apareceu a mesma coisa com a questão da geração. Alguns idosos que haviam assaltado bancos, coisas assim, ninguém pensou neles. E as pessoas brancas... Eu coloquei a imagem dos meninos de Columbine. Uma das imagens era dos meninos, dos assassinos. E ele foi tachado como se tivesse apenas desobedecido a professora. E o choque dos alunos quando viam, quando eu revelava quem era quem. E aí foi bem legal, nós fizemos a reflexão... Essa reflexão nós começamos em sala de aula e eles tiveram que fazer em casa por escrito, já que são só 50 minutos, não deu muito tempo. Eu fiz o fechamento. Mas assim foi legal pelos relatos deles. Eles mesmos perceberam como a gente acaba reproduzindo os estereótipos [...] (Professora I.).

De um modo geral, as estratégias de seleção e construção de conteúdos e metodologias para a realização da Sociologia como disciplina escolar, partindo de uma abordagem conceitual articulada à temática, expressam uma preocupação em demarcar um campo e uma identidade da disciplina na escola. Além disso, sugerimos que, desta forma, expressam também uma disputa, ainda que não premeditada, entre dois modelos curriculares: o modelo científico, cuja identidade pedagógica é pautada na ciência de referência, em contraposição ao modelo das competências, proposto pela SEEDUC, como demonstramos no capítulo anterior.

Embora nossa pesquisa não tenha aberto uma discussão com os professores sobre o modelo curricular propriamente dito a fim de obter dados que pudessem fundamentar tais reflexões, acreditamos que a forma como expuseram o *como trabalham* talvez esteja manifestando tal disputa em andamento e uma percepção, mesmo que não declarada, por parte dos professores que estão em sala de aula, de que “a sociologia só será uma disciplina escolar em um modelo curricular que valorize as ciências de referências [...]. Ao contrário, a sociologia seguirá instável, entrando de diferentes formas nos currículos dos Estados ou dos

municípios, em provas de alguns vestibulares, enfim, a fragmentação persistirá” (SILVA, 2007, p. 420-421).

### 3.3 Os lugares da Sociologia na escola

Articulado aos sentidos e ao conjunto de conteúdos que identificam a Sociologia na escola conforma-se um espaço, em constante (re)definição, que a posiciona em uma hierarquia de valorização e reconhecimento diante das demais disciplinas escolares. Os lugares da Sociologia na escola revelam como os professores regentes entrevistados percebem, ao mesmo tempo, a inserção da disciplina nesta instituição e também como ela é concebida pelos demais agentes escolares. A partir destas percepções, sinalizam as suas expectativas sobre os desafios e as possibilidades que a Sociologia encontra para sua consolidação na Educação Básica.

“*Sociologia reprova?*”, “*Sociologia tem prova?*”, “*É aula de que mesmo, hein?*” não são indagações incomuns feitas aos professores todo início de ano letivo por parte dos alunos que estão em contato com a disciplina pela primeira vez ou não. Contudo, a tensão em torno de sua identidade e o lugar que a disciplina ocupa dentro da escola e na formação dos estudantes é sentida principalmente *fora* da sala de aula, através da relação com os professores das demais disciplinas. O lugar da Sociologia é constantemente, direta ou indiretamente, questionado e precisa, na mesma medida, ser demarcado pelos professores.

Porque a gente brinca com os colegas, nós sempre brincamos assim com os colegas: “Educação Artística, Sociologia e Educação Física são as sub-matérias”. “Vai abrir pra alguém passar?”<sup>69</sup>Ah, pra Sociologia, ou pra Artes, ou pra Educação Física”. Nós sempre brincamos assim: “ah, sub-matéria” e tal. Fazemos essa ironia, mas muitas vezes isso incomoda. [...] Filosofia também, como a Sociologia, é tida como “sub-matéria”. Ah, outra coisa curiosa: durante muito tempo nós tivemos que brigar, mesmo sendo respeitados e brigando pelo campo, lá no [nome do colégio], que é uma escola organizada [...] Então, em reunião de disciplina, chegava e separava, né? Uma sala para Língua Portuguesa, e uma sala para Matemática primeiro. Aí, colocava Sociologia e Filosofia em uma sala só. Então foi uma das brigas que nós tivemos, porque não é a mesma coisa. [...] não pode ser assim. Para algumas coisas, para alguns temas, ainda que muitas vezes os temas sejam os mesmos, a abordagem é diferente. Então nós tivemos que dar pequenas aulas de Sociologia para alguns colegas para que eles compreendessem, para a coordenação, que não era a mesma coisa [...] E muitos ainda veem com preconceito e achando que é uma... É um luxo, um luxo desnecessário na rede pública (professora G.).

<sup>69</sup>Na rede pública estadual de ensino, a reprovação de um aluno ocorre por baixo rendimento escolar, isto é, quando ele não atinge um quantitativo de 20 pontos ao final do ano letivo *em mais de duas* disciplinas; ou por excessivo número de faltas consecutivas. No primeiro caso, os alunos que não obtêm esse rendimento em até duas disciplinas podem ser aprovados, porém, entram na situação de *dependência*. Em tal situação, os alunos terão que recuperar os conteúdos das disciplinas que não obtiveram aprovação direta por meio de estudos dirigidos e avaliações extras. Os professores entrevistados relataram que já se sentiram constrangidos a concederem a aprovação a alunos que estariam reprovados em Sociologia e mais duas disciplinas, de modo a não retê-lo em uma reprovação direta, mas conceder a progressão com dependência. “*Tipo em conselho de classe: ‘mas, professor, é Sociologia. Vai reprovar?’*” (Professor F.).

[...] Aqui eu sinto que é vista, assim como a filosofia, como acessória. Quando o professor percebe que ele tem dois tempos e eu tenho um, ele tem seis tempos, e eu tenho um, ele imediatamente, automaticamente, ele vai pensar: tem um porque a disciplina é menos importante. Eu acho que não chega nem a ser um juízo de valor em relação a mim, é um juízo de valor em relação à disciplina. Tipo em conselho de classe: “mas, professor, é Sociologia. Vai reprovar?”. Mas isso também acontece com Inglês que são dois tempos [de aula]. “Professor, é Inglês, vai reprovar?” Problema com Línguas Estrangeiras eu percebo que tem. Mas quando você ainda diminui mais um tempo... Aquela disciplina tem seis e esta disciplina tem um. Aquela é mais importante na cabeça deles [dos alunos e professores] (professor F.).

[...] a presença relativamente breve no curso do Ensino Médio trazia a impressão que a presença é quase que decorativa, e que qualquer um pode falar da sociedade na sala de aula (Professora D.).

A indefinição em torno da identidade da Sociologia na escola reflete-se no modo como a disciplina é percebida e se *encaixa* entre as demais. Assim, de acordo com nossos entrevistados, a Sociologia possui um lugar incerto, oscilante, resultado tanto do desconhecimento sobre o que é esta ciência, quanto da desvalorização do conhecimento escolar da Sociologia dentro da estrutura de ensino da rede pública por parte do estado/Secretaria de Educação.

O desconhecimento sobre o campo científico da Sociologia se desdobra em algumas representações sobre a disciplina e no seu enquadramento no campo escolar. Primeiramente, os professores, sem exceção, declararam a necessidade constante de se distinguirem dos professores de Filosofia. Vendo-se, muitas vezes, obrigados a darem “*pequenas aulas de Sociologia para alguns colegas para que eles compreendessem, [bem como] para a coordenação*” as especificidades da Sociologia tanto como ciência, quanto como disciplina escolar. A confusão entre os campos de conhecimento não reflete exatamente que se identifique mais ou menos a disciplina Filosofia, mas apenas que ambas, por terem um histórico fragmentado na Educação Básica e, claro, por fazerem parte da área de Humanas, acabam por se aproximarem no imaginário escolar. Deste modo, tal confusão e desconhecimento implicam um trato desapropriado destas disciplinas afetando o trabalho dos professores e na forma como o conhecimento destas duas áreas poderia contribuir nas escolas.

Mas o que eu sinto é o seguinte: “ah, Sociologia qualquer um dá”. Então, bota o pessoal de História, bota o pessoal de Geografia, o pessoal de Educação Artística. Bota qualquer um. Qualquer um pode dar Sociologia. Tanto é que quando eu cheguei no Estado [ingressou no magistério na rede pública estadual], eu substituí o professor de História que estava dando Sociologia. Gente, ele é da área de Humanas, mas embora eu tenha feito Ciências Sociais, eu não posso dar aula de História, sabe? Por uma questão até de respeito à profissão da pessoa, mas Sociologia e Filosofia qualquer um da área humana pode dar. Aqui na escola a gente tem professores de Educação Artística que dão Filosofia e Sociologia! Então, isso acontecia muito. A desculpa era falta de profissionais, quantitativo de profissionais formados com licenciatura para dar aula. Realmente, no início, quando eu entrei, tinha, mas hoje não é mais

um problema. Hoje nós temos concursos mais específicos, mas isso ainda existe. Ainda existe. É uma área que todo mundo mete a mão. Você não vê isso em Química, você não vê isso em Geografia. Você não vê um profissional de História dando Geografia. Mas você vê um pessoal de Geografia e História dando Sociologia e Filosofia. Não só Sociologia, mas Filosofia também. Vem de um passado onde havia uma razão de ser, mas isso continua. Agora, a gente mesmo. Nós somos a todo o momento recrutadas para “tampar o buraco de Filosofia”, que também é uma matéria desrespeitada. Você sabe disso. Você sabe como isso acontece muito com a gente. Mas eu acho que o próprio Estado permite isso quando ele permite que uma pessoa com graduação em Filosofia dê Sociologia e vice-versa. Então vem de cima, vem de cima. Eu acho que seria uma coisa que a gente deveria batalhar para mudar (professora C.).

Os professores apontam que ao mesmo tempo em que a disciplina não possui um lugar definido, sendo confundida, desvalorizada e até questionada em algumas ocasiões, em outras, a disciplina parece atender “com propriedade” – mas de forma negativa – as demandas que surgem na escola.

E a maior parte dos colegas, eu já percebi isso, continuam acreditando no “para que serve?”. Embora, quando é para falar sobre “cidadania e sei-lá-o-que”. “Ah, bota para a Sociologia falar”. Religião? “Ah, colega de Sociologia”. Para que botar colega de Religião se já tem colega de Sociologia que pode dar aula de Religião? Não! Colega de Sociologia não pode dar aula de Religião. Ele pode falar de religião, uma outra abordagem, como pode falar o colega de História, o colega de Geografia, mas não é aula de Religião [...] Porque acham que por ser Sociologia você vai conseguir dar conta de tudo, responder a várias questões, que nem sempre é assim, né? Você sabe que essa coisa acontece, né? (Professora G.).

Eu ainda falo para os meus alunos que eu sou a “poeira da escola”, continuo sendo o *dalit*. Porque *dalit* é a poeira, né? É a casta menosprezada. “Pô, mas para que aula de Sociologia?” Ainda tem isso na sala dos professores. [...] Ou então “professora de Sociologia, eles estão se comportando mal, por favor, vai lá, conversa com eles” como se fosse minha função (professora J.).

As demandas escolares como, por exemplo, “a consciência negra”, “sustentabilidade”, “folclore”, “centenário de personalidades brasileiras e internacionais”, etc., todas podem ser contempladas pela Sociologia e nós somos acionados para responder a estas demandas. Mas não é só a Sociologia que pode, né? E nem a gente consegue dar conta de tudo, de todos os temas da mesma forma (Professora D.).

De acordo com Chervel (*apud* SILVA, 2010), a valorização e o (re)conhecimento das diferentes ciências pela sociedade passa pela difusão dos seus conhecimentos *nas escolas*. Assim, acreditamos que a trajetória errante da disciplina na Educação Básica combinada ao insulamento das Ciências Sociais no campo acadêmico (SARANDY, 2007), justifique as percepções e elaborações dos professores entrevistados quando questionados sobre *os lugares que a Sociologia ocupa no Ensino Médio e como observam a Sociologia em relação às demais disciplinas escolares*. Os lugares ainda incertos revelam que os desafios em torno da identidade da disciplina não estão restritos a processos internos a comunidade de professores e pesquisadores envolvidos com a Sociologia como disciplina escolar – tais como o

estabelecimento de objetivos e de conteúdo curricular propriamente dito –, mas passam também pelo modo de apropriação e reconhecimento das Ciências Sociais pela sociedade.

[...] Tanto que até hoje tem um problema no curso de Ciências Sociais de não olhar para a Educação Básica. Eles só priorizam o Ensino Superior e não se pensa nisso [...] dentro das Ciências Sociais em nenhum momento eles focam, dentro da graduação de licenciatura, nada pensando em formar esse profissional para o Ensino Médio (Professora E.).

Nesse sentido, há, por parte de alguns professores, a percepção de que o desconhecimento e a desvalorização da disciplina levam a um questionamento da própria presença da Sociologia na escola. Tal percepção está associada a uma visão utilitarista que ainda prevalece na educação. Por isso têm a impressão de que por vezes ela é tida como “*acessória*”, “*decorativa*” ou um “*luxo desnecessária rede pública*”. A visão utilitarista é extremamente danosa à educação, pois limita o potencial de *todas* as disciplinas, engessando-as em funções preestabelecidas, uma vez que tende a “divorciar as ciências entre as que ensinam a pensar e as que ensinam a fazer. Com relação à primeira: por que a matemática e a química, por exemplo, geralmente não são localizadas como lugares do crítico e da cidadania? E será que a sociologia tem cumprido suas ‘promessas’ de construir essas dimensões nos estudantes?” (MOTA, 2005, p. 106).

Assim, os professores apontam para uma articulação entre questões específicas a disciplina (que tem a ver com a trajetória e as especificidades acima traçadas) e questões que dizem respeito às políticas de educação na rede estadual de ensino como um todo, ou seja, questões que transcendem a Sociologia, mas aprofundam seus problemas e desafios tornando ainda mais incerto o lugar que ela ocupa nas escolas. *Não é uma coisa só nossa. As matérias de Ciências Humanas [no geral] são desvalorizadas. [Mas] a Sociologia por ser mais nova, ela acaba sofrendo ainda mais.*

Existe uma dificuldade que não é dela, mas é de cima. O governo tem que dar o peso que ela merece no currículo. Dar um tempo de Sociologia? E ainda mais que eles tiraram um tempo de Sociologia e colocaram “horário vago”. O que parece, né? Qual é a mensagem que eles querem passar com isso aí. Tirou uma matéria, tirou o tempo de uma disciplina e deixou horário vago. É descaso com a educação. Parece que não é importante. Mas não é só uma matéria, é a educação como um todo. Ainda mais uma educação crítica, né, uma disciplina que você pode... Tem um peso histórico, né? Historicamente você tem uma desvalorização dessas áreas do saber. Não é uma coisa só nossa. As matérias de Ciências Humanas são desvalorizadas. E aí a Sociologia por ser mais nova, ela acaba sofrendo ainda mais. Se vai tirar, tira essa daqui, que não está tão consolidada (Professora I.).



Entretanto, se, por um lado, a Sociologia ainda aparece, na perspectiva dos nossos entrevistados, com pouco prestígio em relação às demais disciplinas da escola e, principalmente, desvalorizada pela Secretaria de Educação do estado, por outro lado, no que diz respeito à aceitação e à recepção da disciplina por parte dos estudantes, a avaliação da maior parte dos professores foi mais positiva. Parece-nos que, de todos os agentes escolares, eles, os estudantes, são os que menos resistem à Sociologia. *“Apesar deles não acharem essa disciplina mais importante, eles gostam”*.

Em um primeiro momento, os alunos ficam um pouco assustados: “o que é isso, estuda o que?”. Ninguém sabe o que é a Sociologia, o que estuda, para que serve. Mas com o tempo, eles acabam aprendendo, gostando (Professor A.).

Eu acho que a geração dos alunos é diferente da nossa geração, quando Sociologia era uma coisa que não existia na escola. Nessa geração eles estão vendo a Sociologia como mais uma disciplina, como outra qualquer, como a História. Não tenho visto, assim, que a Sociologia é menos importante do que História ou Geografia. Acho que ela já está ganhando espaço como disciplina de Ciências Humanas, embora tenha a carga horária reduzida. Isso é um empecilho para a gente, eu acho que não tem porque ter a carga horária reduzida (Professora B.).

De uma forma geral, eu não encontro resistência para a Sociologia. Não encontro: “ah, isso é chato”. Até hoje, assim, de verdade, “isso é chato” eu nunca ouvi (Professora H.).

No 1º ano [do Ensino Médio] eles ficam: “o que é? Por quê?” Mas depois já entra. Assim como também Química, que até o 9º ano [do Ensino Fundamental] eles têm Ciências, então essa mudança também não é uma coisa assim tão chocante. Eles passam a ter Física, que antes não tinham, Literatura,... Então passa a ter também Sociologia. Mas aí eles estão realmente em um período de novas disciplinas, não é nada assim impactante, não é (Professora C.).

Os alunos da rede pública encaram a disciplina tal como a Física, Biologia, Química que apenas são lecionadas no Ensino Médio. Na rede privada, o tratamento é totalmente diferente pela direção, professores e alunos porque o critério é de valoração das disciplinas que caem no vestibular. Na rede pública, apesar de haver a possibilidade de fazer Enem, o vestibular ainda não é o que norteia a disposição e valoração das disciplinas. Se bem que agora a gente tem o Saerj [Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro] que prioriza Português e Matemática devido as políticas da Secretaria [de Educação] que toma por base estas disciplinas apenas como critério de avaliação e bom desempenho escolar (Professora D.).

Apesar, assim, desse olhar existir até hoje de achar que as principais disciplinas são Português e Matemática, e que só elas têm valor. Até quando eu fiz a dissertação de Mestrado na entrevista isso aparecia, os alunos falando que mais importante é Português e Matemática e as outras não têm muita importância. Então, assim, isso perpetua. Você vê que eles acham que essas disciplinas são as mais importantes, mas não as entendem muito, né? A maneira que ela é trabalhada e construída no Ensino Médio. Então, apesar deles não acharem a Sociologia mais importante, eles gostam [...] Pelo que eles falam, assim, eles gostam porque está tratando de temas próximos a eles e dá esse olhar diferenciado. Então, eu acho que é nesse sentido que eles gostam. Eles falam: ah, professora (tem aluno que fala), a única aula que eu gosto é a aula de Sociologia (Professora E.).

Mas por parte de alguns professores ainda vejo um olhar assim “pra que aula de sociologia?”. Os alunos... Depende muito, eu sinto que depende muito da postura com que você leva a matéria, né? Se você dá a matéria, se você mostra pra que serve: “ah, legal, eu gostei”. Então, não é uma disciplina à parte. A turma de segundo ano, por exemplo, reclama que só tem um

tempo de aula, eles queriam mais tempo de aula, o segundo ano reclama. Eles têm uma visão muito legal da Sociologia (Professora J.).

Neste sentido, o impacto da lei federal nº 11.684/2008, que torna obrigatório o ensino de Sociologia em todos os anos do Ensino Médio tem sido bastante positivo, na visão dos nossos entrevistados. Os professores indicam que a extensão da disciplina para toda a grade curricular tem contribuído para a legitimação da disciplina como mais um componente escolar, principalmente diante dos agentes internos a escola (os alunos, professores e direções).

Eu percebo, assim, que a cada ano a Sociologia está ganhando o estatuto de disciplina devido à obrigatoriedade em todos os anos do Ensino Médio. E, agora, por possuir um currículo mínimo, um livro didático e também por ser cobrada interdisciplinarmente nas provas do ENEM e da UERJ, por exemplo, mais ainda. Antes da obrigatoriedade ela tinha menos caráter de disciplina nas escolas, a ponto de até ficar excluída de simulados e das avaliações integradas aqui da escola, já que apenas tinha no último ano [do Ensino Médio] até 2009. [...] Ao passar a ser presente em todo em Ensino Médio, a partir de 2010, ao existir um livro didático distribuído nas escolas e ganhar também um currículo mínimo, ou seja, fazer parte das políticas de educação tanto quanto as outras disciplinas, a Sociologia vem incorporando a sua legitimidade enquanto disciplina, eu acho (Professora D.).

A história da disciplina, pelo meu olhar, começa agora, com a obrigatoriedade da disciplina. É uma disciplina que vem substituir essas outras disciplinas que já existiram, mas o caráter da Sociologia é outro. E aí o que eles [Secretaria de Educação] enxergam não é. Eles enxergam uma continuidade dessa disciplina, da Moral e Cívica, não sei qual outro nome que já teve, OSPB, eles enxergam com um caráter de continuidade e o meu olhar já não. É a Sociologia que é obrigatória agora. A Sociologia está entrando como disciplina agora para a Educação Básica. Porque isso é o que a gente está fazendo hoje, o apoio que a gente está tendo hoje, os instrumentos que a gente utiliza hoje são de Ciências Sociais, na Moral é Cívica não era, ao meu ver (Professora H.).

Embora ainda não esteja 100%, mas eu creio que estamos caminhando para isso. A conquista do espaço e aos poucos a conquista de identidade profissional do professor de Sociologia, porque até então, essas idas e voltas da disciplina, fica meio que, ninguém dá muita credibilidade a essa profissão. Sociologia é o que? Sociologia não é nada. Eu já ouvi: sociologia para que? Sociologia não serve para nada. E com a obrigatoriedade eu creio que, aos poucos, essa opinião, esse senso comum, vai se desconstruindo (Professor A.).

Agora é uma equipe enorme. Somos quantos? Peraí... Nove? Vamos tentar contar? [cita os nomes dos professores].

Marcia – Eles entraram faz muito tempo?

G. – Não, entraram há pouco tempo. Porque durante muito tempo eram professores de História que davam aula de Sociologia lá na escola.

Marcia – Esses todos são de sociologia?

G. – Todos de sociologia (Professora G.).

No entanto, apesar dos nossos entrevistados observarem que agora “a Sociologia está ganhando o estatuto de disciplina”, avaliam também que a *qualidade* da sua inclusão ainda precisa ser conquistada. Do ponto de vista dos professores, o desafio para a disciplina não é o

da sua consolidação neste nível de ensino, mas de avançar sobre uma estrutura que garanta a realização efetiva do seu ensino na rede pública.

Olha, eu acho que hoje o desafio não é consolidar a presença da Sociologia na grade curricular, mas consolidar tempos de aulas convenientes para lecionar a disciplina. Um tempo de aula é insuficiente para dar conta dos conteúdos sociológicos, principalmente os estabelecidos pelo Currículo Mínimo da rede estadual [...] Eu acho que a Sociologia avançou quando fincou sua presença na escola, mas ainda não se estabeleceu com qualidade. O tempo de aula não está permitindo nem usar o livro didático! Olha que coisa contraditória: o livro didático que eu considero um avanço do reconhecimento da legitimidade da disciplina no Ensino Médio, com esse um tempo de aula... Apenas no 3º ano que está sendo possível trabalhar com mais calma e criatividade porque no 3º ano ainda se tem dois tempos semanais (Professora D.).

Então, eu acho que é uma disciplina que ainda está se fortalecendo, ainda está em formação. O campo está se organizando, o campo de professores profissionais de Educação e Sociologia, ainda está se organizando. Fóruns como o ENESEB [Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, da Sociedade Brasileira de Sociologia] são fundamentais pra isso, fundamentais mesmo, até pra criar uma cara para o que a gente quer, o que a gente espera dessa disciplina. A gente ainda está se organizando, a gente ainda está debatendo e a gente está precisando criar uma resistência, ao meu ver, com relação às competências estabelecidas pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, que eu acho que ainda não enxerga o que é a educação em Ciências Sociais para a Educação Básica, para o ensino básico. Eu acho que eles ainda não têm maturidade nesse olhar, não tem esse olhar bem apurado sobre o que é essa disciplina. Então, eu acho que enquanto campo, a gente está se estruturando ainda. Por isso a gente troca tanto. (Professora H.).

Agora, seria melhor se houvesse uma continuidade. Por que o que aconteceu também por conta do Currículo Mínimo? Matérias que eram dadas no 2º ano, você pensa no currículo em termos de continuidade, né? 1º, 2º e 3º ano para continuar. E aí houve uma mudança no Currículo Mínimo. E aí essa mudança não permitiu que os alunos tivessem a continuidade do processo. Entendeu? Eles tiveram uma quebra, então, por exemplo, assuntos que foram vistos no 2º ano nesse ano, passaram pro 3º. Então teve aula que eu ia trabalhar um tema e aí eles já tinham até visto ou ao contrário... Aí não é um problema, né? Você até aprofunda com textos, já traz uma contribuição, não é ruim. Agora você vai trabalhar com um tema que é pensado para esse tema e esse conteúdo anteriores, ter desenvolvido outras noções e eles chegam sem ter tido essas noções porque o Currículo Mínimo foi mudado. Então, assim, tem diferença você trabalhar nos três anos? Tem, você tem um processo de continuidade, de familiaridade com a disciplina, de noções anteriores que eles já conhecem e aí você vai trabalhar noções que precisam dessas noções anteriores, isso facilita. Mas como foi esse ano, mudou o currículo, acabou que essa facilidade aconteceu, mas não foi tão, digamos assim, tão potencializada, por conta dessa questão que às vezes você vai trabalhar uma noção, partindo da idéia de que ela já teria sido trabalhada nos anos anteriores e não foi (Professora I.).

Marcia – [...] você, então, trabalha desde 97 com a disciplina no estado, e no começo você só ficava com o 3º ano porque a Sociologia tinha dois tempos só no 3º ano. E depois, em 2010, ela entrou nos três anos, né? Então, eu queria saber quais as mudanças que você percebeu quando ela...?

E. – Quando ela foi para as três séries?

M – Isso. Qual é a sua avaliação sobre essa mudança?

E. – Assim, positiva, né? Foi uma luta histórica porque o aluno vai vendo a disciplina ao longo de todos esses semestres, então ele vai construindo o conhecimento. Negativo no sentido dessa redução da carga horária. Então, um tempo de aula no 1º e 2º ano você não consegue muita coisa. Teve agora uma assembléia lá na Alerj, uma audiência pública, pra tentar modificar, mas a perspectiva é que não se mude. Mas, assim, com essa redução para um tempo fica mais aquela coisa do *pro forme*, né? Você tem que cumprir uma lei, mas que é muito pouco pra você trabalhar com qualidade com os alunos [...] Então, no Estado primeiro tem que ter essa luta de voltar para dois tempos de aula porque aí sim você consegue fazer um trabalho com mais qualidade e com isso o aluno percebe mais essa importância e esse valor dessa disciplina [...] E continuar lutando porque isso tudo é o tempo, né? O tempo é que as pessoas vão percebendo, aceitando e até naturalizando a disciplina, como as outras são naturais. Desde o início, até seria interessante no Ensino Fundamental. Não dar Sociologia, pensar Sociologia, mas dar conteúdos da Sociologia, como tem no [Colégio] Pedro II, que eles veem desde a quinta série (Professora E.).

Deste modo, os principais desafios que enxergam hoje para a Sociologia no campo escolar estão, principalmente, relacionados aos problemas da estrutura de educação na qual ela está inserida. Sobre este ponto, os professores concordam que há hoje certo acúmulo de experiências pedagógicas com a disciplina e observam uma tendência positiva à formação de uma comunidade de professores licenciados em Ciências Sociais, que possa contribuir para a configuração da identidade da disciplina na escola. No entanto, todos esses movimentos encontram seus limites tanto nas barreiras estruturais das políticas de educação da rede pública estadual (a exemplo da redução da carga horária para a disciplina, em particular, e da precarização das condições materiais de trabalho, no geral), quanto nos problemas de ensino e aprendizado que muitos alunos apresentam quando chegam ao Ensino Médio, afetando, sem distinção, todas as disciplinas.

Eu acho que o problema não é só da Sociologia. De fato, eu não acho. O debate é importante, mas também a produção de texto, dar conta de um texto, esse sim o maior desafio com o aluno [...] Esse é o maior desafio que eu acho que nós enfrentamos e, claro, agora também a exiguidade do tempo que dão pra Sociologia, né [...] Mas, chega aluno de 2º e 3º ano que não entende o que lê. É lamentável. E é muito ruim porque você fica lendo um texto, lendo com o aluno. Aí você nunca consegue atingir o objetivo. E com um tempo só fica mais difícil ainda (Professora G.).

[...] eles deveriam investir na estrutura. Na escola. Tem Sociologia, mas uma escola como essa e não tem laboratório de química, nem de biologia. Não tem um auditório decente. Não é só Sociologia não. Nenhuma disciplina é levada a sério. Nenhuma. A Sociologia poderia contribuir sim, mas a estrutura não é pra isso. A estrutura não é. É bonito, né, se a gente olhar a grade: caramba, fabulosa, nossa, o aluno sai compreendendo, com uma estrutura lógica, com uma formação perfeita. Mas, muitos saem não sabendo nem somar. Nem somar (Professora C.).

No Rio de Janeiro, a inserção da Sociologia na escola básica, no final da década de 1980, foi resultado de grande mobilização popular em torno das demandas pela educação pública, gratuita e de qualidade. Entendia-se, naquele momento de redemocratização da sociedade brasileira, que o conhecimento escolar da Sociologia poderia ser peça fundamental para o desenvolvimento intelectual dos jovens estudantes, despertando seus olhares para o mundo a sua volta, de forma crítica e questionadora. Passado mais de 20 anos após a sua inclusão oficial nos currículos escolares da rede pública de ensino, tais entendimentos e expectativas continuam atuais.

Entre avanços e retrocessos, a Sociologia como disciplina escolar está se firmando como um campo de conhecimento dentro das escolas da rede pública estadual através, principalmente, do reconhecimento dos pares e da configuração de uma comunidade composta por professores de Sociologia, formados e licenciados *em* Ciências Sociais. Embora

esta comunidade ainda não esteja articulada e seja incipiente, nossos entrevistados demonstraram que a presença em maior quantidade destes profissionais nas escolas tem tido um papel determinante para desenvolvimento da disciplina e para o fortalecimento de sua identidade no âmbito escolar.

Contudo, os desafios ainda são muitos. E transcendem a disposição e boa vontade daqueles que estão hoje pensando e fazendo a Sociologia na Educação Básica. Não é ocioso lembrar as palavras de Florestan Fernandes ao afirmar que “não é preciso muita sagacidade para se perceber que, mantendo-se as condições atuais, o sistema educacional brasileiro não comporta um ensino médio em que as ciências sociais possam [desempenhar] algum papel” (FERNANDES, 1955, p. 98). Mesmo tratando da conjuntura na década de 1950, suas palavras ainda se encaixam muito bem se pensarmos que prevalece nos dias atuais um modelo de educação pautado pela limitada incorporação de competências – que não objetivam levar os alunos a se apropriarem dos instrumentos e fundamentos dos diferentes campos científicos –, combinado à avassaladora precarização das condições estruturais das escolas públicas e das condições de trabalho docente em todo país, mas, em especial, no estado do Rio de Janeiro.

Com isto, deixa de configurar uma educação formativa do indivíduo como sujeito crítico e atuante, tal como Fernandes vislumbrava. No entanto, a realidade social é um processo complexo de interações sociais em constante movimento e disputas. Procuramos apresentar neste trabalho alguns aspectos desta realidade, em especial no que diz respeito à relação entre Educação e Ciências Sociais. Os desdobramentos desta relação e as possibilidades para o ensino de Sociologia na Educação Básica ainda são caminhos a serem construídos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexões acerca da construção social da identidade da sociologia como disciplina escolar

Ao perguntar *Que Sociologia é essa?* buscávamos compreender o que está sendo trabalhado nas aulas de Sociologia para o Ensino Médio nas diferentes salas de aula, com todas as limitações, possibilidades e especificidades que cada uma delas pode oferecer, ainda que se tratando da mesma rede de ensino. De alguma maneira e com algum formato existe na grade de horário das escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro a *matéria* Sociologia e ela é realizada, semanalmente, através da relação entre os professores e alunos com a disciplina. Apesar de presente pouco mais de duas décadas na rede estadual e hoje podemos afirmar que temos certo acúmulo organizado de experiências, reflexões e formulações – acadêmicas ou não – acerca da Sociologia na escola, existe ainda a dificuldade de definir uma *identidade* da disciplina na formação do aluno do Ensino Médio. Seja porque apesar dos esforços, estes ainda são incipientes, se compararmos com o acúmulo das demais disciplinas escolares, seja porque o consenso não é exatamente um aspecto marcante nas Ciências Sociais.

Sem dúvida, a aprovação da lei federal 11.684/2008, que tornou obrigatória a inclusão da Sociologia (e também da Filosofia) em todos os anos, modalidades e rede de ensino que contemplem o Ensino Médio no país, afirma – e fomenta – um movimento que vem se desenvolvendo desde a década de 1980, quando se iniciou seu retorno gradativo aos currículos escolares, e se aprofundou, a partir de 2006, com o parecer favorável à inclusão obrigatória da Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CEB nº 38/2006. Tal movimento vem crescendo e agregando cada vez mais professores e pesquisadores envolvidos tanto com a Educação, quanto com as Ciências Sociais – e com a relação entre estas duas áreas.

Assim, buscar demarcar uma identidade para esta ciência como disciplina na escola implicou, primeiramente, um levantamento sobre o debate, isto é, o que existe de produção acerca do tema, entre trabalhos acadêmicos, coletâneas de artigos, anais de congressos, bem como a participação direta em fóruns e encontros dedicados ao ensino de Sociologia.

De certo, como professora de Sociologia do Ensino Médio da rede pública de educação do estado do Rio de Janeiro há seis anos, formada e licenciada em Ciências Sociais, este universo não estava (ou está) distante de mim ou da minha rotina, porém, até então, não

havia me dedicado a pensar sobre o tema como um objeto de reflexão e estudo propriamente dito. De modo que demarcar tal identidade deveria transcender uma atividade auto-reflexiva, ainda que essa atividade seja inerente ao pensar sociológico – afinal, nós sempre estamos presentes em nossas reflexões sobre a sociedade. Então, junto aos trabalhos acadêmicos e documentos oficiais, que representam uma perspectiva sobre dada realidade em um momento específico, concluímos que ir às salas de aula (para, além das *minhas* salas de aula) de forma qualitativamente investigativa, seria uma boa maneira de nos aproximarmos da identidade da disciplina.

Partindo do pressuposto que a identidade é um processo social em permanente construção e que se desenvolve a partir da dinâmica das relações sociais, não pretendíamos atingir um “ponto de chegada” que definisse uma identidade acabada ou essencializada. Mas buscamos trazer elementos que permitissem pensar a inserção desta disciplina na escola e apontar alguns desafios e possibilidades para a sua consolidação na formação escolar.

Nossa proposta foi demarcar um conjunto de elementos – ainda que fluídos e circunstanciais – com base em recortes concebidos como variáveis importantes na construção desta identidade. Foram eles: a *trajetória* da disciplina na educação escolar no país e, em particular, no Rio de Janeiro; os *sentidos* que lhes são atribuídos, sintetizados nos objetivos e na especificidade da disciplina frente às demais; os *conteúdos* e *metodologias* propriamente ditos acionados em sala de aula; e os *lugares* da disciplina na escola, ou seja, como ela é reconhecida e recebida pela comunidade escolar.

Diante deste universo de possibilidades, elegemos os professores e professoras regentes da disciplina como os sujeitos da nossa investigação. Procuramos, então, traçar a trajetória da Sociologia a partir dos documentos e trabalhos acadêmicos, ilustrando-a com as falas dos nossos entrevistados<sup>70</sup>, e recortar os demais aspectos a partir da observação da relação entre estes sujeitos e a disciplina.

Não pretendemos tomar os casos particulares que apresentamos como *representativos* de uma totalidade, mas sugerir aspectos que podem ser recorrentes e válidos para pensar sobre a realidade que objetivamos estudar.

Sendo assim, consideramos que nossos resultados apontaram para aspectos importantes – e que nos surpreendeu de modo positivo. Nosso grupo de entrevistados é todo composto por cientistas sociais, com formação na graduação ou na pós-graduação. Todos parecem dedicar um esforço criativo no processo de mediação didática entre a ciência de

---

<sup>70</sup>Cientes de que suas falas concebem um passado resultado da negociação de significados a partir do presente (ALBERTI, 2004).

referência e a disciplina escolar. Desta forma, procuram articular conceitos das Ciências Sociais com uma abordagem temática que possibilita a aproximação do conteúdo de aula com o cotidiano dos estudantes.

A dimensão subjetiva na seleção dos conteúdos é um ponto a ser destacado. Mais do que seguir propostas e orientações curriculares – ou mesmo seguindo-as – as aulas são organizadas muito a partir da empatia do professor com determinadas teorias, conceitos e temáticas das Ciências Sociais. Então, por exemplo, ao tratar de cultura e identidade, uns optam por trabalhar sob a ótica das discussões de gênero, outros a partir dos estudos etnicorraciais. Tal dimensão da subjetividade é avaliada como positiva e previsível, pois reflete as múltiplas possibilidades e perspectivas das Ciências Sociais, uma vez que, tal como toda ciência, é uma produção humana e, portanto, não é neutra.

Deste modo, nosso grupo de entrevistados pauta-se pelos aportes teórico-metodológicos das Ciências Sociais a fim de construir em sala de aula um olhar crítico e questionador relativo às questões sociais cotidianas de seus alunos. Um tipo de conhecimento reflexivo que não objetiva a elaboração de uma investigação ou reflexão sociológica propriamente dita, mas uma forma de conhecimento que possa ir além do senso comum. Que provoque o estranhamento do que é familiar aos estudantes para que possam desnaturalizar tais questões, entendendo-as como um produto de relações sociais. Tarefa difícil. Mas parece ser esta a tarefa que eles se propõem.

Parece-nos que está se configurando uma comunidade de professores de Sociologia, *cientistas sociais*, na Educação Básica. E isto, dada sua trajetória específica e de acordo com os relatos coletados, é um fato aparentemente novo. Entretanto, a formação e o fortalecimento de uma articulação organizada entre professores e pesquisadores, tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior, entre escola e universidade, que se aproprie do ensino escolar de Sociologia não apenas como um objeto de estudo, mas, sobretudo, como um objeto de luta política pela sua regulamentação parece ser fundamental para criar o suporte interno e externo à escola no desenvolvimento da disciplina e fortalecimento de sua identidade em âmbito escolar.

Se a valorização e o reconhecimento das diferentes ciências pela sociedade passam pela difusão dos seus conhecimentos no campo escolar, parece-nos que o caminho que a Sociologia está fazendo na escola é um caminho sem volta e que tem implicações não apenas na formação de milhares de moças e rapazes espalhados por todo país, mas também para a própria instituição escolar e para as Ciências Sociais. Que a Sociologia como disciplina escolar possa ser então um novo capítulo da história das Ciências Sociais no país.



## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio**: Ambigüidades e Contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARROS, L. O. C. **Ensino de Sociologia no 2o grau**. Revista Advir, Rio de Janeiro, v. 11, p. 71-78, 1998.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Lições da aula**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.
- BOMENY, H. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2003.
- CARROCHANO, M.C. **Jovens e trabalho no Brasil**: desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008.
- CARVALHO, L. M. G. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. **O currículo e os sistemas de ensino no Brasil**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.
- COHN, G. (org). **Max Weber**: sociologia. São Paulo: Ática, 1982.
- CONTERATO, S. (Org.). **A Profissão de Sociólogo e a Sociologia no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: APSEJ, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A saga da sociologia no ensino médio**. Perspectivas Sociológicas, Rio de Janeiro: Revista eletrônica do departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, ano 1, nº 1, abr/2008 a out/2009.
- COSTA, D. V. de A. **Florestan Fernandes e o ensino da sociologia na escola média brasileira**. Revista Inter-legere, Rio Grande do Norte, nº9, p. 40-60, jul./dez., 2011.
- COSTA, T. A. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular**. Revista Brasileira de Educação Maio /Jun /Jul /Ago, 2005.
- CUNHA, L. A. GÓES, M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthopological Blues”. In: NUNES, E. O. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007.

FEIJÓ, Fernanda. **A sociologia contemporânea na sala de aula: (re)pensando algumas perspectivas para o ensino das ciências sociais no ensino médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FERNANDES, F. **O ensino da sociologia na escola secundária brasileira**. Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia. 1955, São Paulo, 1955.

\_\_\_\_\_. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, 1966.

\_\_\_\_\_. **Em Busca do Socialismo: últimos escritos e outros textos**. 1º edição. São Paulo: Xamã Editora, 1995.

FIGUEIREDO, A. V.; PEREIRA, M. M. T. O currículo como obra aberta: notas sobre a construção do currículo mínimo de sociologia da rede pública estadual do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, L. F.; FIGUEIREDO, A. V.; PINTO, N. M. (orgs.). **Sociologia na Sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. Cap. 7. p. 145-174.

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

GIGLIO, A. C. **A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – anos 40 e 50**. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1999.

GUELFÍ, W.P. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

HANDFAS, A. et al., A trajetória de institucionalização da Sociologia na Educação Básica no Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, L. F.; FIGUEIREDO, A. V.; PINTO, N. M. (orgs.). **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

JINKINGS, N. **Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos**. Revista Mediações. Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan/jun. 2007.

LENNERT, A. L. Algumas reflexões acerca da formação de professores de Sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. In: HANDFAS, A. e MAÇAIRA, J. P. (orgs.) **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

LOPES, A.C.. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro. Ed. Uerj, 1999.

\_\_\_\_\_. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.5-9, Jul/Dez 2006.

MAÇAIRA, J.P. et al. Perfil do professor de sociologia da Metropolitana VI da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; FIGUEIREDO, André Videira de.; PINTO, Nalayne Mendonça (orgs.). **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

MAGNANI, J. G. C. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. Revista brasileira de Ciências Sociais [online] vol.17, n.49. 2002. p. 11-29.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEUCCI, S. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. M. e SANRANDY, F. M. Silva. Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino de Sociologia. In: OLIVEIRA, L. F.; FIGUEIREDO, A. V.; PINTO, N. M. (orgs.). **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **A história ensinada: algumas configurações do saber escolar**. Revista História & Ensino. Londrina, v. 9, p. 37-62, out., 2003.

MORAES, A. C., TOMAZI, N. D., GUIMARÃES, E. F. **Análise crítica das DCN e PCN**. Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2004.

MORAES, A.C. Propostas curriculares de sociologia para o ensino médio: um estudo preliminar. In: HANDFAS, A., MAIÇARA, J.P. (orgs.) **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

MOTA, K. C. C. S. **Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores.** Revista Brasileira de Educação. n° 29, maio /jun /jul /ago, 2005.

OLIVEIRA, A. **Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica.** Revista Acta Scientiarum. n° 2, v. 35, p. 179-189, jul/dec. Maringá, 2013.

OLIVEIRA, L. L. A institucionalização do ensino de ciências sociais BIRMAN, P.; BOMENY, H. (Org.). **As Assim Chamadas Ciências Sociais – Formação do Cientista Social no Brasil.** Rio de Janeiro: UERJ: RelumeDumará, 1991.

OLIVEIRA, O. F.; JARDIM, A. P. **O retorno da Sociologia no ensino médio no rio de janeiro: uma luta que merece ser pautada!** Revista Perspectiva Sociológica. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, Departamento de Sociologia, ano 2, maio/set, 2009.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

QUADROS, W. **Um retrato do desemprego juvenil no Brasil.** Mercado de trabalho. Conjuntura e Análise, n° 21, Brasília: IPEA, 2003.

RAMALHO, J. R.; SANTANA, M. A. **Sociologia do Trabalho na Sociedade Contemporânea.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RÊSES, E. S. **...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, Brasília, 2004.

SAES, Décio A. M. de; ALVES, Maria Leila **A complexidade do real: a diversidade dos conflitos sociais na escola pública.** Revista Intersaberes. v.1 n. 2, p. 210 – 219. jul./dez., 2006

SANTOS, M. B. **A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da Rede Pública.** 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio.** Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SARANDY, F. M. S. **Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio.** Revista Espaço Acadêmico. Ano I, n° 05, out. 2001.

\_\_\_\_\_. **Ciência, democracia e modernidade no pensamento educacional brasileiro.** O debate acerca do ensino de sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. Revista Mediações, Londrina, v.12, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino de sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: OLIVEIRA, L. F.; FIGUEIREDO, A. V.; PINTO, N. M. (orgs.). **Sociologia na sala de aula: reflexões e**

experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

SILVA, I. F. **A sociologia no ensino médio**: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. In: Revista Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007

SILVA, I. F.; FERREIRA, C.B.C.; PÊRA, K. S. O ensino das Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940 a 2001. In: CARVALHO, C. A. (org.) **A Sociologia no ensino médio**: uma experiência. Londrina: EDUEL, 2010.

SOUZA, J. S. **Procura-se um profissional...** Revista Sociologia Ciência & Vida, ano I, nº 8, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARTUCE, G. **Tensões e Intenções na Transição Escola-Trabalho**: Um Estudo das Vivências e Percepções de Jovens sobre os Processos de Qualificação Profissional e (Re)Inserção no Mercado de Trabalho na Cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

VASAPOLLO, L. O trabalho atípico e a precariedade. Elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, R. **Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E. O. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WACQUANT, L. **Seguindo Pierre Bourdieu no campo**. Revista de Sociologia e Política. nº26 Curitiba Jun/2006.

\_\_\_\_\_. **De corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2002.

YOUNG, M. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento**: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação. v. 16 nº 48, set-dez. 2011.

## Documentos Oficiais

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 26 de Junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 ago. 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília : MEC ; SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação. Brasília, 2006.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Reorientações Curriculares** – Sociologia. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2006.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Proposta Curricular: um novo formato** – Sociologia. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Currículo Mínimo Sociologia 2011.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Currículo Mínimo Sociologia 2012.** Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro, 2011.

## ANEXO A – Reorientação Curricular de Sociologia

### **Eixo I - Sociologia: a Construção dos Problemas Sociais**

Sociologia como Ciência da Sociedade

1 - Tema: A Perspectiva Sociológica

#### **Conteúdos programáticos**

O que é a Sociologia?

- A imaginação sociológica
- Pensamento científico e o senso comum
- Principais vertentes de análise dos fenômenos sociais
- A produção social do conhecimento
- A historicidade do pensamento social
- A modernidade e o surgimento das ciências sociais
- Transformações sociais e organização da sociologia
- As Ciências Sociais no Brasil

#### **Competências e habilidades**

- Diferenciar a abordagem sociológica dada aos fenômenos humanos e sociais, de outras formas elaboradas por outros campos do saber.
- Iniciação à pesquisa científica.
- Compreender algumas formas da pesquisa sociológica e alguns instrumentos de análise utilizados pelos sociólogos, como por exemplo: pesquisa de campo, pesquisa de opinião, análise de indicadores sociais (ler, interpretar e utilizar tabelas e gráficos simples).
- Identificar problemas humanos e sociais no espaço e no tempo.

#### **Metodologia**

No primeiro contato com a disciplina, é importante dar aos alunos oportunidade para refletir sobre as diferenças entre ciência e senso comum, além de chamar sua atenção para a importância de conhecer as formas como as pessoas se organizam em sociedades, as relações sociais que produzem, como mantêm as sociedades coesas e como lidam com os conflitos sociais. Para motivar o interesse do aluno, seria oportuno iniciá-los na pesquisa. Isto poderia ser feito de modo muito simples e com um mínimo de recursos, através de pequenas pesquisas de opinião ou de percepções realizadas com toda a turma.

#### **Interface com outras disciplinas**

- História
- Geografia
- Matemática

## **Eixo II - Cultura**

### 2 - Tema: Natureza e Cultura

#### **Conteúdos programáticos**

- Existiria uma natureza humana?
- As várias formas de entender o conceito de cultura
- A visão antropológica de cultura
- Etnocentrismo e relativismo cultural
- Diversidade e heterogeneidade cultural – Diversidade cultural no Brasil
- Cultura e cotidiano – os valores - a simbologia – o papel do sagrado
- Cultura na sociedade de massa – indústria cultural - o mundo virtual
- Patrimônio cultural, memória e identidade coletiva

#### **Competências e habilidades**

- Perceber a cultura como um conjunto de idéias que as pessoas constroem e reproduzem na interação social, que constitui as normas dentro de uma determinada sociedade.
- Entender como a cultura se diferencia da natureza, e como elas são historicamente construídas.
- Identificar representações simbólicas e discursos sobre diferentes realidades sociais a partir da observação de exemplos familiares aos alunos.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético que pode incentivar a tolerância, mas que em alguns casos pode gerar conflitos.
- Compreender e valorizar a articulação da linguagem, como elemento que permite ao homem a produção constante de novas formas de expressão cultural.
- Construir visão crítica da indústria cultural e dos meios de informação e comunicação de massa.
- Compreender a importância do papel da memória nos processos de construção de identidade cultural.

#### **Metodologia**

O trabalho a partir deste eixo é particularmente rico em técnicas e formas de abordagens para alcançar as competências previstas. Geralmente, os alunos se sentem estimulados a trabalhar com o enfoque cultural, porque é um caminho para se compreender como pessoas e grupos interagem, qual é o papel do preconceito nas interações humanas e como as “verdades” podem ser questionadas. Neste caso, busca-se favorecer um ambiente que estimule as percepções sobre a identidade dos alunos. Procure apresentar diferentes olhares, usos e práticas de um mesmo aspecto da realidade em culturas diferentes. Isto poderá ser feito através de leituras em linguagens variadas (imagens, literatura, cinema, fotografias, teatro, observação de rituais sagrados ou profanos etc.). Estimule seus alunos a refletirem sobre os valores culturais, o papel da cultura na construção social da realidade, a importância dos movimentos de contracultura como elementos de construção de outros valores sociais etc. As técnicas podem ser variadas: filmes, pequenas pesquisas de campo, montagem de pequenos jogos dramáticos, baseados nas vivências dos alunos que tenham origem em culturas diferentes. Por exemplo, aproveitar as origens étnicas, a condição de migrantes e imigrantes etc.



### **Interface com outras disciplinas**

- História
- Filosofia
- Geografia
- Filosofia
- Ciências Biológicas
- Artes plásticas/Artes Cênicas Educação musical

### **Eixo III - Trabalho**

3 - Tema: Trabalho e Sociedade

#### **Conteúdos programáticos**

- Trabalho na economia de mercado
- A ética capitalista do trabalho
- Trabalho e alienação - o Taylorismo/ o Fordismo
- A legislação trabalhista no Brasil
- Trabalho agrário e trabalho urbano
- Desemprego estrutural
- Trabalho informal e o trabalho do menor, feminino, do idoso etc.
- As conseqüências da globalização no meu país e na minha cidade

#### **Competências e habilidades**

- Contextualizar o trabalho em diferentes tempos históricos e em diferentes tipos de cultura.
- Relacionar o contexto de surgimento da sociologia com os problemas da classe trabalhadora.
- Compreender a questão do trabalho dentro da sociedade capitalista; a expansão dos mercados, o avanço tecnológico e o desemprego estrutural.
- Compreender as transformações do mundo do trabalho e o novo perfil do trabalhador exigido pelas novas formas de organização do trabalho.

#### **Metodologia**

Através de pesquisa no próprio contexto dos alunos, perceber diferentes tipos de trabalho e de trabalhadores. Você poderá levar para a sala de aula notícias de jornais que mostrem a situação dos trabalhadores no mundo atual, enfatizando, preferencialmente, as questões dos trabalhadores da sua região. Analise, com os alunos, as transformações pelas quais passou a legislação do trabalho. Provoque a crítica das soluções dadas aos problemas atuais que surgem no mundo do trabalho. O importante é que você leve os alunos a compreender como o trabalho foi tratado no tempo e espaço.

### **Interface com outras disciplinas**

- História
- Geografia

- Matemática
- Artes plásticas
- Educação musical
- Filosofia
- Literatura

## **Eixo IV - Cidadania**

4 - Tema: Cidadania e Política

### **Conteúdos programáticos**

- O que é política?
- O que é cidadania?
- Relações de poder/autoridade
- Direitos naturais, civis, políticos e sociais
- Sistemas políticos/A participação política
- Poder institucional/ o poder simbólico
- A democracia moderna
- Movimentos sociais e cidadania
- Criminalidade/ violência – o jovem sob o impacto da violência

### **Competências e habilidades**

- Contextualizar diferentes formas de organização do poder em diferentes tipos de sociedade e culturas.
- Compreender a dimensão do poder, diferenciando-o do conceito de política.
- Construir a identidade social e política atuante e dinâmica para a constante luta pelo exercício da cidadania plena.

### **Metodologia**

Apresente situações do cotidiano, nas quais seja possível observar formas variadas do exercício do poder. Estimule o questionamento e a desnaturalização de determinados poderes que geralmente não se percebem. Leve os alunos a entender que o poder não está colocado apenas em um lugar da sociedade, mas que há formas de poder, muitas vezes difusas, que nos aprisionam e que não percebemos. Propicie a construção do conceito de poder, diferenciando o do conceito de autoridade. A seguir, apresente o conceito de democracia, de modo a compreender a cidadania como uma permanente luta e conquista por direitos civis e políticos. Os alunos devem compreender que a democracia é fruto de um acordo social, um conjunto de regras consensuais; portanto, fomente debates a partir da reflexão de como podemos construir relações que apontem para a democracia participativa.

### **Interface com outras disciplinas**

- Geografia
- História
- Matemática
- Filosofia

- Artes

## **Eixo V – Desigualdades Sociais**

5 - Tema: Desigualdade Social no Mundo e no Brasil

### **Conteúdos programáticos**

- Classes, estamentos e castas sociais
- As diversas formas de dependência nos dias atuais (desigualdades sociais no Brasil)
- Os problemas gerados pelas desigualdades sociais
- Preconceito e discriminação racial
- Formas de perseguição étnica e racial
- Desigualdades de gênero, raça e etnia
- O masculino e o feminino
- A perspectiva feminista na sociedade atual
- O idoso e a desigualdade social
- Ser jovem no Brasil atual
- A questão infantil

### **Competências e habilidades**

- Contextualizar as desigualdades sociais entre as nações, na América Latina e no Brasil.
- Entender a pobreza como um grande problema da humanidade; o papel da ONU e das ONGs.
- Compreender que a dominação européia expressa pelo colonialismo e pelo imperialismo é a causa fundamental das desigualdades sociais.
- Compreender que a diferença racial é arbitrária e que não existe base biológica que a possa explicar.
- Compreender o que é grupo minoritário.
- Entender que a assimilação e a manutenção do pluralismo cultural são formas diferentes de integração.
- Compreender que os conceitos de feminilidade e masculinidade são construções sociais e culturais e, portanto, além de mutáveis, não tornam homens e mulheres diferentes do ponto de vista de suas capacidades e direitos.
- Perceber a condição de criança, jovem e idoso como questão a ser revista pela sociedade uma vez que esta não se encontra preparada para enfrentar os problemas advindos das novas configurações mundiais e nacionais.

### **Metodologia**

A desigualdade social no mundo poderá ser analisada na perspectiva de que vem ocorrendo em função das novas configurações mundiais: novas tecnologias, o processo de globalização, enfim, mudanças que, em curto espaço de tempo, provocaram e provocam grandes deslocamentos espaciais e transformações nas relações sociais. Apresente as raízes históricas das desigualdades, que são perpetuadas em formas de dominação e dependência entre países, sociedades, grupos e pessoas. Para tanto, mostre a seus alunos que a divulgação de estereótipos e práticas preconceituosas e discriminatórias, que passam como brincadeira inocente, contribuem para a perpetuação das desigualdades. Apresente também outras formas

de perseguição e exclusão social, como a segregação, o *apartheid*, o holocausto, o genocídio, a expulsão etc. Diferencie conceitos como sexo e gênero e aponte pontos comuns entre as formas de discriminação, para mostrar que elas caminham na mesma direção, que se expressam também como formas de dominação. Organize um amplo debate na turma sobre o racismo no Brasil e em outros contextos e explore o significado dado pelos alunos à idéia de democracia racial. O conteúdo poderá ser desenvolvido através de leituras de bibliografias e pequenos trechos de depoimentos de grupos minoritários. Apresentação de pequenos seminários sobre os textos trabalhados e pesquisas em grupo, debates, palestras, utilização de vídeos etc.

### **Interface com outras disciplinas**

- História
- Geografia
- Matemática
- Artes plásticas
- Filosofia

### **Sugestões de sites**

IBGE - [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

IPEA - [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br)

CPDOC - [www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br)

Viva Rio - [www.vivario.org.br](http://www.vivario.org.br)

ANPOCS - [www.anpocs.org.br](http://www.anpocs.org.br)

Textos sociológicos - [www.sociologia.org.br](http://www.sociologia.org.br)

Dicas de sites de bibliotecas, fundações, centros de cultura - [www.eduk.com.br](http://www.eduk.com.br)

### **SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS PARA O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA**

BERGER, Peter. “A Sociologia como passatempo individual”. In: *Perspectivas sociológicas: uma visão humanista*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 9-34.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, pp. 160-162

CARVALHO, José M. de. Cidadania, estadania, apatia. Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil*, Domingo 24/06/01.

CHARON, J. M. A Sociologia como uma perspectiva. In: *Sociologia*. S.P.: Saraiva, 2000.

CHAUI, Marilena. Paradoxos da política. In: *Convite à filosofia*. Rio de Janeiro: Ática, 1998, 7ª edição.

\_\_\_\_\_. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2001 (Col. Primeiros Passos).

CLASTRES, Pierre. Da tortura nas sociedades primitivas. In: *A sociedade contra o Estado: pesquisa de antropologia política*. Trad. Theo Santiago. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

BOUDON, R. e BOURRICAUD, F. *Dicionário crítico de Sociologia*. 2a.edição, Rio de Janeiro: Ática, 2000.

DURKHEIM, Émile. O que é fato social. In: *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril, 1983. Os Pensadores.

\_\_\_\_\_. *Da divisão do trabalho social*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Org. José A. Gianoti. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. *O suicídio*. 4a.ed., Lisboa: Presença, 1987.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Livraria Fator, 1983.

GAY, Peter. *A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud. A educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GOFFMAN, Erving. (1980) “A elaboração da face - uma análise dos elementos rituais na interação social”. In: FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed., pp. 76-114.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia, uma breve porém crítica introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

GURVITCH, Georges Definição do conceito de classes sociais. Trad. Rosa M. Ribeiro da Silva. In: VELHO, Otávio G. (col.) *Estrutura de classes e estratificação social*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 95-113.

HOBSBWAN, Eric. A Revolução Industrial. In: \_\_\_\_\_. *A era das revoluções* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p 43-56.

IANNI, Otávio. Metáforas da globalização. (Cap. I) In: *Teorias da globalização*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1998, pp. 13-24.

LANDES, Ruth. *A cidade das mulheres*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1967, pp. 41-60/283-296.

LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. pp, 65-101

LÖWY, Michael. O Positivismo ou o princípio do Barão de Münchhausen. In: *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Munchausen*. São Paulo: Cortez, 1994, pp. 15-49.

MARTINS, Carlos B. *O que é sociologia*. S. Paulo: Brasiliense, 1994 (Col. Primeiros Passos), 38ª ed.

PARSONS, Talcot A interação social. In: IANNI O. CARDOSO F.H. In: *Homem e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1977, pp. 125-127

\_\_\_\_\_. Papel e sistema social. In: IANNI O., CARDOSO F.H. In: *Homem e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1977, pp. 63-68

PERROT, Michelle. O nó e o ninho. Reflexões para o futuro. *Revista Veja* (25 anos), 1998, pp.75-81

RIBEIRO, Sérgio Costa. “A pedagogia da repetência”. *Estudos Avançados da USP*, 12(5), 1991.

SEVCENKO, Nicolau. Aceleração tecnológica, mudanças econômicas e desequilíbrios. In: *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*, pp. 23-58

TURNER. Jonathan H. O surgimento da Sociologia. In: *Sociologia: conceitos e aplicações*. São Paulo: Makron Books, 1999, pp. 2-14

VELHO, Gilberto.e CASTRO, Eduardo B. Viveiros de. O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. *Artefato – Jornal de Cultura*. Rio de Janeiro: Ano 1, no 1, Jan. 1978, pp. 4-9.

WEBER, Max. Ação social. In: *Economia e Sociedade*

## ANEXO B – Proposta Curricular: um novo formato – Sociologia

<b>Sociologia – 1º série/Ensino Médio</b>	
	<b>1º bimestre</b>
Foco do bimestre	A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA
CompetênciasHabilidades	<p><b>O que é Sociologia?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diferenciar a abordagem sociológica dada aos fenômenos humanos e sociais, de outras formas elaboradas por outros campos do saber.</li> <li>▪ Perceber a utilidade da Sociologia nos diversos campos da atividade humana.</li> <li>▪ Compreender e analisar a historicidade do pensamento sociológico (surgimento e processo de organização)</li> <li>▪ Diferenciar aspectos da natureza das Consciências Coletivas e Consciência Individual ao retratar os fatos sociais</li> </ul>
	<b>2º bimestre</b>
Foco do bimestre	A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA
CompetênciasHabilidades	<p><b>Iniciação à Pesquisa Científica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diferenciar pensamento científico de senso comum.</li> <li>▪ Identificar as principais vertentes de análise dos fenômenos sociais.</li> <li>▪ Identificar problemas humanos e sociais no espaço e no tempo.</li> <li>▪ Compreender as principais formas de pesquisas utilizadas pelos sociólogos: observação de campo; observação participante (denominada de pesquisa de campo); análise de indicadores sociais (ler, interpretar e utilizar tabelas e gráficos).</li> <li>▪ Compreender os principais instrumentos de análises utilizados pelos sociólogos: Experimento; entrevistas (abertas, semi-estruturadas e/ou estruturada); amostragem; censo; tipo ideal; história de vida e levantamento histórico.</li> <li>▪ Compreender os principais métodos de análises utilizados pelos sociólogos: o tratamento dos fatos sociais como coisa; método compreensivo e o materialismo dialético.</li> </ul>
	<b>3º bimestre</b>
Foco do bimestre	NATUREZA E CULTURA
CompetênciasHabilidades	<p><b>A Natureza Humana e o Conceito de Cultura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os aspectos que nos diferenciam como seres humanos.</li> <li>▪ Entender como a cultura se diferencia da natureza, e como elas são historicamente construídas.</li> <li>▪ Analisar as várias formas de entendimento do conceito de cultura priorizando a visão antropológica sobre tal conceito.</li> <li>▪ Entender a socialização como processo de aquisição da cultura, sua possível integração à personalidade e adaptação do indivíduo ao meio social.</li> </ul>
	<b>4º bimestre</b>
Foco do bimestre	NATUREZA E CULTURA
CompetênciasHabilidades	<p><b>Cultura e Sociedade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perceber na vivência cotidiana as formas de interação e como estas se estabelecem na dinâmica da convivência.</li> <li>▪ Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias, raças (negra, indígena, branca) e segmentos sociais, agindo de modo a</li> </ul>

	<p>preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético que pode incentivar a tolerância, mas que em alguns casos pode gerar conflitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar representações simbólicas e discursos sobre diferentes realidades sociais a partir da observação de exemplos familiares aos alunos.</li> <li>▪ Compreender e valorizar a articulação da linguagem e o papel da memória, como elementos que permitem ao homem a produção constante de novas formas de expressão cultural e/ou construção de identidade cultural.</li> <li>▪ Construir uma visão crítica da indústria cultural e dos meios de informação e comunicação de massa.</li> </ul>
--	--

<b>Sociologia – 2º série/Ensino Médio</b>	
	<b>1º bimestre</b>
Foco do bimestre	<b>DESIGUALDADES SOCIAIS</b>
CompetênciasHabilidades	<p><b>Desigualdade Social no Mundo e no Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contextualizar as desigualdades sociais entre as nações, na América Latina, e as desigualdades sociais no Brasil.</li> <li>▪ Entender a pobreza como um grande problema da humanidade; o papel da ONU e das ONGs.</li> <li>▪ Compreender que a dominação europeia expressa pelo colonialismo e pelo imperialismo é a causa fundamental das desigualdades sociais.</li> <li>▪ Compreender as diversas formas de violência existente: simbólicas, físicas e psicológicas.</li> </ul>
	<b>2º bimestre</b>
Foco do bimestre	<b>DESIGUALDADES SOCIAIS</b>
CompetênciasHabilidades	<p><b>Diferenças e Desigualdades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender que as diferenças raciais são arbitrárias, por terem sido construídas nas relações sociais de poder, e que não existe base biológica que a possa explicar.</li> <li>▪ Compreender o que é grupo minoritário.</li> <li>▪ Entender que a assimilação e a manutenção do pluralismo cultural são formas diferentes de integração.</li> <li>▪ Compreender que os conceitos de feminilidade e masculinidade são construções sociais e culturais e, portanto, além de mutáveis, não tornam homens e mulheres diferentes do ponto de vista de suas capacidades e direitos.</li> <li>▪ Perceber a condição da criança, do jovem, do idoso e do portador de necessidades especiais como questão a ser revista pela sociedade uma vez que esta não se encontra preparada para enfrentar os problemas advindos das novas configurações mundiais e nacionais.</li> <li>▪ Compreender e analisar as diversas formas de preconceito e exclusão existentes no Brasil.</li> </ul>
	<b>3º bimestre</b>
Foco do bimestre	<b>CIDADANIA E POLÍTICA</b>
CompetênciasHabilidades	<p><b>Cidadania e Poder</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar o conceito de política diferenciado do conceito de politicagem.</li> <li>▪ Diferenciar o conceito de poder (institucional e simbólico) dos conceitos de autoridade e força.</li> <li>▪ Contextualizar diferentes formas de organização do poder em diferentes</li> </ul>



	tipos de sociedade e culturas. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender o conceito de cidadania não apenas no sentido de deveres, obrigações e direitos, mas também como uma relação entre o ser humano e o respeito ao ambiente em que vivemos.</li> </ul>
	<b>4º bimestre</b>
Foco do bimestre	CIDADANIA E POLÍTICA
CompetênciasHabilidades	<p><b>Cidadania e Identidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender a dimensão do conceito de democracia nas sociedades atuais.</li> <li>▪ Analisar a importância da participação política.</li> <li>▪ Compreender os motivos que fizeram surgir os movimentos negros, sindicais, socialistas e liberais.</li> <li>▪ Construir uma visão crítica sobre os movimentos sociais (operário, urbano, rural, sindical, etc.)</li> <li>▪ Construir a identidade social e política atuante e dinâmica para a constante luta pelo exercício da cidadania plena.</li> </ul>

<b>Sociologia – 3º série/Ensino Médio</b>	
	<b>1º bimestre</b>
Foco do bimestre	TRABALHO E SOCIEDADE
CompetênciasHabilidades	<p><b>Sociologia e trabalho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender o conceito de trabalho.</li> <li>▪ Contextualizar o trabalho em diferentes tempos históricos e em diferentes culturas (Egito, Grécia, Roma, Idade Média e Idade Moderna).</li> <li>▪ Perceber a importância do trabalho para a sociedade.</li> <li>▪ Relacionar o contexto de surgimento da Sociologia com os problemas da classe trabalhadora descritos por Adam Smith e Karl Marx.</li> </ul>
	<b>2º bimestre</b>
Foco do bimestre	TRABALHO E SOCIEDADE
CompetênciasHabilidades	<p><b>As Transformações do Mundo do Trabalho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender o desenvolvimento do trabalho dentro da sociedade capitalista: Taylorismo; Fordismo e Toyotismo.</li> <li>▪ Relacionar o conceito de trabalho ao conceito de alienação.</li> <li>▪ Compreender questões do trabalho da sociedade moderna: o avanço tecnológico, a expansão dos mercados, o desemprego estrutural e os movimentos sindicais em suas respectivas lutas por melhores salários e condições de trabalho.</li> <li>▪ Compreender as transformações do mundo do trabalho, diferenciando o conceito de trabalho do conceito de emprego.</li> <li>▪ Compreender o novo perfil do trabalhador exigido pelas novas formas de organização do trabalho.</li> <li>▪ Analisar as consequências locais e globais da globalização</li> </ul>
	<b>3º bimestre</b>
Foco do bimestre	CONSTRUINDO UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
CompetênciasHabilidades	<p><b>Articulando Cidadania e Democracia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Refletir criticamente sobre os problemas sociais existentes na sociedade brasileira e suas possíveis causas.</li> <li>▪ Reconhecer o papel de políticas públicas, bem como direitos e deveres para garantir a cidadania e a democracia.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construir em grupo uma pequena proposta de sociedade democrática: princípios, fundamentos e ações.</li> <li>▪ Refletir sobre a intolerância religiosa que despreza os direitos humanos e sociais.</li> </ul>
	<b>4º bimestre</b>
Foco do bimestre	CONSTRUINDO UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
CompetênciasHabilidades	<p><b>Igualdade e Diferença: o pensamento multicultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecer a existência de diferentes visões de mundo procedentes de grupos socioculturais distintos.</li> <li>▪ Desenvolver a consciência contra situações de opressão aos homossexuais, aos negros, as mulheres, aos portadores de necessidades especiais, às diferenças religiosas, aos índios.</li> <li>▪ Analisar o pensamento multicultural como o conjunto de respostas às diversidades culturais.</li> <li>▪ Desconstruir preconceitos e estereótipos sociais e culturais.</li> <li>▪ Incorporar respostas para a diversidade cultural e desafio a preconceitos na proposta de sociedade democrática construída no bimestre anterior.</li> </ul>

### ANEXO C – Currículo Mínimo de Sociologia 2011

<b>SOCIOLOGIA – 1º Ano / ENSINO MÉDIO</b>	
1º Bimestre	
Tema	- O CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a importância da Sociologia como uma ciência das relações sociais.</li> <li>- Compreender e analisar a historicidade do pensamento sociológico: a Sociologia como ciência da modernidade.</li> <li>- Refletir sobre as diferentes construções teórico-metodológicas acerca do objeto da sociologia.</li> <li>- Diferenciar os pensamentos científico e de senso comum.</li> <li>- Compreender a concepção de indivíduo como historicamente construída e a subjetividade individual como resultado do processo de socialização.</li> <li>- Conhecer o processo de institucionalização da sociologia no Brasil e de sua inserção no sistema de ensino brasileiro.</li> </ul>

Conceitos-chave	Modernidade; ciência; ciência social; Sociologia; objetividade; subjetividade; senso comum; fato social e ação social; relação social; sociabilidade; interação social; sociedade; socialização; agentes de socialização; instituições sociais.
TemasNorteadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O surgimento da Sociologia</li> <li>• Conhecimento Científico e Conhecimento do Senso Comum;</li> <li>• O objeto da sociologia;</li> <li>• A relação indivíduo-sociedade;</li> <li>• O processo de socialização;</li> <li>• A sociologia no Brasil.</li> </ul>

## 2º Bimestre

2º Bimestre	
Tema	- CULTURA E DIVERSIDADE
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o ser humano como ser histórico e cultural.</li> <li>- Perceber os processos sociais de distinção entre natureza e cultura.</li> <li>- Desnaturalizar as visões de mundo através da observação de diferentes culturas e formas de construção da identidade coletiva.</li> <li>- Compreender a diversidade cultural e identificar comportamentos e idéias relativistas ou etnocêntricas sobre as culturas.</li> </ul>
Conceitos-chave	Cultura; natureza; diversidade; relativismo cultural; etnocentrismo; alteridade.
TemasNorteadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de cultura/ natureza e cultura;</li> <li>• Cultura e diversidade;</li> <li>• Etnocentrismo e relativismo;</li> <li>• Construção da alteridade.</li> </ul>

## 3º Bimestre

3º Bimestre	
Tema	- ESTRATIFICAÇÃO E DESIGUALDADE
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender as diversas formas pelas quais as sociedades podem ser estratificadas;</li> <li>- Perceber a dinâmica da mobilidade social nas diferentes sociedades;</li> <li>- Identificar as principais formas de estratificação da sociedade brasileira, bem como as causas e conseqüências das diversas manifestações de desigualdade no Brasil.</li> </ul>
Conceitos-chave	Estratificação social; diversidade; desigualdade social; desigualdade econômica; pobreza; miséria; classe social; casta; estamento (grupo de status); mobilidade social.

Temas Norteadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de estratificação social;</li> <li>• Desigualdades sociais;</li> <li>• Mobilidade social.</li> </ul>
-------------------	--

## 4º Bimestre

Tema	- TRABALHO E SOCIEDADE
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as formas de organização social das relações de trabalho em diferentes tempos históricos e diferentes culturas.</li> <li>- Perceber a complexidade do mundo do trabalho e suas transformações.</li> <li>- Distinguir as formas como os diversos grupos e classes sociais se apropriam do trabalho, material e simbolicamente.</li> </ul>
Conceitos-chave	Modo de produção; trabalho; profissão; divisão social e divisão sexual do trabalho; solidariedade mecânica e solidariedade orgânica; forças produtivas; meios de produção; força de trabalho; relações sociais de produção; escravismo; feudalismo; mercantilismo; capitalismo; socialismo; racionalização e organização do mundo do trabalho.
Temas Norteadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os diferentes modos de produção;</li> <li>• O trabalho em diferentes sociedades;</li> <li>• Meios de produção e relações produtivas;</li> <li>• Trabalho, profissão e identidades laborais.</li> </ul>

**SOCIOLOGIA – 2º Ano / ENSINO MÉDIO**

## 1º Bimestre

Tema	CULTURA E IDENTIDADE
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos e instituições sociais (religiosos, territoriais, étnicos, de parentesco, etc.).</li> <li>- Identificar os marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade/orientação sexual, raça/etnia, geração) na contemporaneidade e perceber sua interrelação na produção e reprodução das desigualdades.</li> <li>- Compreender o processo de construção da identidade e da cultura nacionais e suas implicações nas relações etnicorraciais e nas identidades regionais no Brasil, incorporando as principais contribuições da teoria social brasileira neste debate.</li> </ul>
Conceitos-chave	Identidade social; diversidade cultural; grupos sociais; papel social; gênero; sexualidade; orientação sexual; raça/etnia; geração; identidade nacional; nacionalismo; regionalismo.

TemasNorteadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos sociais, construção de identidades e diferenças culturais;</li> <li>• Marcadores sociais de diferença: gênero, raça/etnia, sexualidade, geração e classe;</li> <li>• Identidades nacionais, regionais e etnicorraciais no Brasil.</li> </ul>
------------------	--

## 2º Bimestre

2º Bimestre	
Tema	- PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO
Habilidades e Competências	<p>- Refletir sobre os processos de estigmatização e rotulação de determinados grupos e sujeitos sociais.</p> <p>- Identificar as diferentes formas de preconceito, discriminação e intolerância (raça, religião, gênero, geração, classe, sexualidade, nacionalidade, etc) e compreender suas múltiplas interrelações e sobre-determinações.</p> <p>- Identificar os principais debates que marcam a produção sociológica sobre preconceito e discriminação etnicorraciais no Brasil.</p> <p>- Perceber o caráter multicultural da sociedade brasileira e localizar, neste diagnóstico, a emergência das políticas de ação afirmativa como formas de discriminação positiva.</p>
Conceitos-chave	Estereótipo; estigma; processos de rotulação; discriminação; preconceito; preconceito de marca e preconceito de origem; democracia racial; racismo; sexismo; xenofobia; homofobia; intolerância religiosa; multiculturalismo; ação afirmativa; políticas públicas, discriminação positiva.
TemasNorteadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estereótipos e estigmatização;</li> <li>• Discriminação e preconceito;</li> <li>• Multiculturalismo e políticas de reconhecimento.</li> </ul>

## 3º Bimestre

3º Bimestre	
Tema	- PODER, POLÍTICA E ESTADO
Habilidades e Competências	<p>- Compreender as diferentes formas de exercício do poder e da dominação, distinguindo o exercício da política nas sociedades com e sem Estado.</p> <p>- Identificar as diferentes formas de instituições políticas modernas e as diversas maneiras de organização do poder no Estado.</p> <p>- Compreender o processo histórico de formação do estado brasileiro e as diversas formas de exercício do poder e de participação política no Brasil, identificando as principais contribuições do pensamento social brasileiro.</p>
Conceitos-chave	Poder; autoridade; dominação; legitimidade; soberania; Estado; governo; constitucionalismo; democracia; república, monarquia; tirania; oligarquia; absolutismo; autocracia; federalismo; federação; confederação; estado unitário; coronelismo; clientelismo; patrimonialismo, cordialidade.

TemasNorteadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder, autoridade e dominação;</li> <li>• Sociedades com Estado e sociedades sem Estado;</li> <li>• Formas de governo, formas de Estado e sistemas de governo;</li> <li>• Divisão dos poderes;</li> <li>• Estado, poder e participação política no Brasil.</li> </ul>
------------------	--

## 4º Bimestre

Tema	- TRABALHO E CAPITALISMO
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as formas capitalistas de divisão do trabalho e de seu produto.</li> <li>- Compreender que no modo de produção capitalista coexistiram e coexistem diferentes relações sociais de produção.</li> <li>- Identificar as formas de divisão e dominação de classe no modo de produção capitalista, atentando para as mudanças históricas no padrão de estratificação econômica.</li> <li>- Compreender as especificidades do capitalismo brasileiro e sua dinâmica no processo de modernização do país, particularmente no que diz respeito ao papel exercido pelo Estado nesse processo.</li> <li>- Refletir sobre as conseqüências das transformações no padrão de acumulação capitalista e seus reflexos nas relações de trabalho.</li> </ul>
Conceitos-chave	Capitalismo; classe social; relações sociais de produção; a dialética capital-trabalho; trabalho assalariado; alienação, exploração e dominação de classe; mais-valia; valor de troca e valor de uso; mercadoria; sociedade industrial; fordismo; taylorismo; revolução burguesa no Brasil; modernização autoritária; modernização conservadora; globalização; neoliberalismo; especialização flexível.
TemasNorteadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O modo de produção capitalista;</li> <li>• Estratificação de classes no capitalismo;</li> <li>• Capitalismo e modernização no Brasil;</li> <li>• Fordismo, taylorismo, reestruturação produtiva;</li> <li>• Neoliberalismo e globalização.</li> </ul>

**SOCIOLOGIA – 3º Ano / ENSINO MÉDIO**

## 1º Bimestre

Tema	- CULTURA, PODER E CONSUMO
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre a noção de cultura como instrumento de poder e como construção social;</li> <li>- Identificar as relações entre produções culturais populares e eruditas, relacionando-as aos seus grupos sociais de origem;</li> <li>- Compreender o atual processo de patrimonialização das manifestações culturais populares e eruditas, bem como identificar o reconhecimento e o tombamento do patrimônio material e imaterial como instrumentos de preservação cultural;</li> <li>- Construir uma visão crítica da indústria cultural, reconhecendo as diversas ideologias que a atravessam, bem como sua apropriação das produções culturais populares e eruditas e sua transformação em cultura de massa;</li> <li>- Refletir sobre a influência dos meios de comunicação de massa no consumo, nos estilos de vida e construção da identidade;</li> </ul>

	- Conhecer as diferentes formas de manifestação de contracultura e seus questionamentos dos valores culturais e ideológicos dominantes.
Conceitos-chave	Ideologia; cultura popular; cultura erudita; cultura de massa; patrimônio cultural; patrimônio material e patrimônio imaterial; indústria cultural; meios de comunicação de massa; diversidade cultural; sociedade de consumo; consumismo; alienação; contracultura.
Temas Norteadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideologias e visões de mundo;</li> <li>• Cultura popular e cultura erudita;</li> <li>• Cultura e patrimônio;</li> <li>• Cultura de massas e indústria cultural – novas tecnologias;</li> <li>• Consumo e identidade;</li> <li>• Contracultura.</li> </ul>

## 2º Bimestre

Tema	- RELAÇÕES DE TRABALHO NO BRASIL
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a dinâmica das relações de trabalho na sociedade brasileira;</li> <li>- Compreender e distinguir as diferentes manifestações de trabalho formal e informal no Brasil, com especial atenção às formas de trabalho precarizado, infantil, escravo e análogo à escravidão;</li> <li>- Entender a dinâmica do mercado de trabalho no Brasil relativamente aos marcadores sociais de diferença (gênero, orientação sexual, raça/etnia, credo, geração e região);</li> <li>- Identificar os processos de regulação e flexibilização das relações de trabalho e dos direitos trabalhistas no Brasil;</li> <li>- Conhecer as diferentes formas de participação dos trabalhadores na construção dos direitos trabalhistas e o papel dos sindicatos no Brasil.</li> </ul>
Conceitos-chave	Trabalho formal e trabalho informal; trabalho escravo e trabalho análogo à escravidão; trabalho infantil; direitos; cidadania; desemprego; mercado de trabalho; globalização; neoliberalismo; precarização das relações de trabalho.
Temas Norteadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As diversas formas de trabalho no Brasil – trabalho formal e informal; trabalho escravo e trabalho análogo à escravidão.</li> <li>• Trabalho e marcadores de diferença no Brasil – gênero, raça/etnia, geração (ênfase no trabalho infantil);</li> <li>• A regulação do mundo do trabalho – os direitos trabalhistas no Brasil;</li> </ul>

## 3º Bimestre

Tema	- CIDADANIA E FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a construção histórica dos direitos civis, políticos, sociais e culturais como reveladora da cidadania como um processo em constante expansão;</li> <li>- Perceber a importância da participação política para o pleno exercício da cidadania;</li> <li>- Distinguir as formas representativas e participativas da democracia e suas arenas deliberativas;</li> <li>- Compreender a organização e funcionamento do sistema eleitoral e do sistema partidário no</li> </ul>

	<p>Brasil, e a importância da alternância do poder como princípio democrático;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a relação entre esferas pública e privada no Brasil e sua importância para a construção de uma sociedade democrática</li> <li>- Perceber a construção da sociedade civil como instância fundamental para a garantia dos direitos humanos e da cidadania, compreendendo o papel dos movimentos sociais e seu poder de intervenção na estrutura das relações sociais.</li> </ul>
Conceitos-chave	<p>Democracia; sociedade civil; cidadania; Estado Democrático de Direito; participação política; partido político; direitos humanos; direitos civis, políticos, sociais e culturais; movimentos sociais tradicionais; novos movimentos sociais; mudança social; esfera pública; opinião pública; esfera privada.</p>
Temas Norteadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Democracia representativa e democracia participativa: arenas deliberativas;</li> <li>• Sistema eleitoral e sistema partidário;</li> <li>• Estado e sociedade civil – esferas privada e pública;</li> <li>• Cidadania e direitos humanos;</li> <li>• Movimentos sociais tradicionais e os novos movimentos sociais.</li> </ul>

## 4º Bimestre

4º Bimestre	
Tema	- ESPAÇO, TERRITÓRIO E SOCIEDADE
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as transformações que atravessam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano;</li> <li>- Compreender a realidade social brasileira a partir da organização dos espaços rural e urbano e de suas relações;</li> <li>- Identificar o impacto ambiental das formas de organização, distribuição e uso dos espaços rurais e urbanos e dos recursos naturais;</li> <li>- Perceber a disposição da estrutura fundiária no Brasil e articulá-la às relações e conflitos rurais;</li> <li>- Identificar as disputas territoriais e os processos de exclusão e segregação sócio-espacial que marcam a construção das cidades.</li> <li>- Identificar o processo de produção de estigmas espacialmente referidos e de criminalização de populações subalternas e dos movimentos sociais a elas vinculados.</li> <li>- Construir uma cartografia social dos conflitos territoriais e ambientais, bem como das formas de violência rural e urbana no estado do Rio de Janeiro.</li> </ul>
Conceitos-chave	<p>Cidade; campo; conflito social; estrutura social; controle social; mudança social; pobreza; violência; criminalidade; cidadania; segregação sócio-espacial; territorialidade; meio ambiente; recursos naturais; conflitos ambientais.</p>
Temas Norteadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Rural e o Urbano;</li> <li>• Estrutura fundiária e os conflitos rurais;</li> <li>• A questão ambiental;</li> <li>• Segregação sócio-espacial e direito à cidade;</li> <li>• Violência rural e urbana;</li> <li>• Criminalização da pobreza e dos movimentos sociais urbanos e rurais.</li> </ul>



**ANEXO D – Currículo Mínimo de Sociologia 2012**

<b>SOCIOLOGIA – 1º Ano / ENSINO MÉDIO</b>	
1º Bimestre	
Tema	O CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar os conceitos de senso comum e conhecimento científico e compreender a Sociologia como a ciência das relações sociais.</li> <li>- Compreender o homem como ser social e a subjetividade individual como resultante da socialização.</li> <li>- Compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade, bem como as diferentes formas de sociabilidade.</li> </ul>
2º Bimestre	
Tema	CULTURA E DIVERSIDADE
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o homem como ser histórico e cultural e compreender a importância do conceito antropológico decultura.</li> <li>- Compreender os problemas decorrentes da visão etnocêntrica e relativizar as diferenças culturais.</li> <li>- Compreender a dinâmica das mudanças culturais e sua relação com as transformações das sociedades.</li> </ul>
3º Bimestre	
Tema	CULTURA E IDENTIDADE

Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos e instituições sociais.</li> <li>- Identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade e perceber sua interrelação na produção e reprodução das desigualdades.</li> <li>- Compreender o processo de construção da identidade e da cultura nacionais e suas implicações nas relações étnico-raciais e nas identidades regionais no Brasil.</li> </ul>
4º Bimestre	
Tema	PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre os processos de estigmatização e rotulação de determinados grupos e sujeitos sociais.</li> <li>- Identificar as diferentes formas de preconceito, discriminação e intolerância, compreendendo suas inter-relações e sobre-determinações.</li> <li>- Perceber o caráter multicultural da sociedade brasileira e identificar a emergência das políticas de ação afirmativa como formas de discriminação positiva.</li> </ul>

<b>SOCIOLOGIA – 2º Ano / ENSINO MÉDIO</b>	
1º Bimestre	
Tema	CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E MOVIMENTOS SOCIAIS
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o conceito de cidadania e a construção histórica dos direitos civis, políticos, sociais e culturais como um processo em constante expansão.</li> <li>- Compreender a importância dos direitos humanos e garantias constitucionais para uma sociedade democrática.</li> <li>- Compreender o papel histórico dos movimentos sociais na construção da cidadania, bem como o surgimento dos novos movimentos sociais.</li> </ul>
2º Bimestre	
Tema	TRABALHO, SOCIEDADE E CAPITALISMO
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as formas de organização social das relações de trabalho em diferentes tempos históricos e culturas.</li> <li>- Compreender a divisão social do trabalho e a coexistência de diferentes relações sociais de produção, com ênfase na divisão de classes no modo de produção capitalista.</li> <li>- Perceber a complexidade das transformações no mundo do trabalho e refletir sobre as consequências dessas transformações no padrão de acumulação capitalista.</li> </ul>
3º Bimestre	
Tema	RELAÇÕES DE TRABALHO
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e distinguir as diferentes manifestações de trabalho formal e informal no Brasil, com especial atenção às formas de trabalho precarizado, infantil, escravo e análogo à escravidão.</li> <li>- Entender a dinâmica do mercado de trabalho no Brasil relativamente aos marcadores sociais de diferença.</li> <li>- Identificar os processos de regulação e flexibilização das relações de trabalho e compreender as especificidades do capitalismo brasileiro.</li> </ul>

4º Bimestre	
Tema	ESTRATIFICAÇÃO E DESIGUALDADE
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender as diversas formas de estratificação e perceber a dinâmica da mobilidade social nas diferentes sociedades.</li> <li>- Identificar as principais formas de estratificação da sociedade brasileira e compreender a questão da desigualdade social no Brasil.</li> <li>- Compreender como ocorrem as mudanças sociais e as suas consequências, especialmente na sociedade brasileira.</li> </ul>
<b>SOCIOLOGIA – 3º Ano / ENSINO MÉDIO</b>	
1º Bimestre	
Tema	CULTURA, CONSUMO E COMUNICAÇÃO DE MASSA
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre a noção de cultura como instrumento de poder e como construção social.</li> <li>- Construir uma visão crítica da indústria cultural, reconhecendo as diversas ideologias que a atravessam, bem como sua transformação em cultura de massa.</li> <li>- Compreender o papel das novas tecnologias de informação e comunicação nas transformações da contemporaneidade, assim como a sua importância na construção de novas formas de sociabilidade e sua utilização como instrumento de controle social.</li> </ul>

2º Bimestre	
Tema	PODER, POLÍTICA E ESTADO
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as diferentes formas de exercício do poder e da dominação, identificando os tipos ideais de dominação legítima.</li> <li>- Identificar as diversas maneiras de organização do poder no Estado, bem como as relações entre as esferas públicas e privada no Estado Moderno.</li> <li>- Compreender o processo histórico e sociopolítico de formação do Estado brasileiro.</li> <li>- Compreender o princípio da divisão dos poderes e a organização dos sistemas partidário e eleitoral do Estado brasileiro.</li> </ul>
3º Bimestre	
Tema	CIDADANIA, DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o papel da participação política para o exercício da cidadania.</li> <li>- Compreender o papel da sociedade civil na construção de uma sociedade democrática.</li> <li>- Compreender as diversas formas de exercício do poder, bem como as relações entre as esferas públicas e privadas na sociedade brasileira.</li> </ul>
4º Bimestre	
Tema	FORMAS DE VIOLÊNCIA E CRIMINALIDADE

Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender, pelo ponto de vista sociológico, as diversas formas de manifestação da violência.</li><li>- Identificar as disputas territoriais e os processos de exclusão e segregação socioespacial que marcam a construção das cidades e os conflitos sociais.</li><li>- Distinguir as diferentes formas em que se manifesta a violência no meio rural e urbano e identificar o processo de criminalização da pobreza e dos movimentos sociais.</li></ul>
----------------------------------	--